Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170366
Centre d'intérêt: 34

---

Crespo, Manuel, 1939-

Le déficient auditif à la polyvalente : le défi de l'intégration : une recherche évaluative sur l'expérience de l'école polyvalente Lucien Pagé / par Manuel Crespo et Nicole Paquette. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1978.
iii, 142 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliographie: p. 135-142.

---

Cote Dewey: 371.912'09714/C921d Cote LC: HV/2579/.Q3

---

Descripteur(s): *Handicapé auditif *Services aux handicapés *Intégration scolaire *Secondaire (Niveau)

---

Rapport d'une recherche évaluative sur l'intégration des déficients auditifs à l'école Lucien-Pagé. On y analyse l'expérience telle que vécue au moment de la recherche, et on la situe dans un contexte global en insistant sur un ensemble de contraintes qui l'on conditionnée.

L'approche qualitative a été adoptée dans les analyses et descriptions de cette étude de cas, en insistant sur les assises structurelles du vécu quotidien. On a utilisé les techniques d'observation participante et d'entrevue. La période d'observation participante a été de 8 semaines. Trente entrevues avec les membres du personnel ont été réalisées, de même que neuf rencontres avec des groupes d'entendants et des rencontres avec 23 groupes de déficients auditifs. De plus, 12 entrevues avec les membres d'organismes extérieurs ou non au projet et 18 avec des parents de déficients auditifs fréquentant ou ayant fréquenté la polyvalente ont été réalisées. Un comité consultatif composé de membres du personnel de l'école a été créé et s'est rencontré à deux reprises.

Le courant d'intégration est irréversible. Alors que jusqu'à présent les efforts ont porté sur des aspects matériels et administratifs, ils devraient désormais porter sur des aspects pédagogiques et organisationnels. Le projet s'est déjà engagé dans la voie du renouvellement; ce rapport, pris comme instrument de réflexion et d'action, devrait contribuer à ce nouvel élan et permettre de mieux relever le défi de l'intégration.

---

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: gc

---

E D I Q 8170366

# Le déficient auditif à la polyvalente: le défi de l'intégration

*Une recherche évaluative sur l'expérience de l'école polyvalente Lucien Pagé*

par

**Manuel Crespo et Nicole Paquette**

**Service de l'adaptation**

**La Commission des écoles catholiques de Montréal**

**Septembre 1978**

E D U Q 8170366

# LE DEFICIENT AUDITIF A LA POLYVALENTE:

# LE DEFI DE L'INTEGRATION

par

Manuel Crespo et Nicole Paquette

Remerciements

Les auteurs veulent souligner l'importance de l'aide que plusieurs personnes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la polyvalente, ont apportée à divers moments de la recherche évaluative.

Monsieur Gérard Chabot, directeur de la polyvalente, a facilité grandement la tâche de la cueillette des données. Nous lui sommes reconnaissants aussi pour sa disponibilité et son intérêt pour l'étude.

Plusieurs membres du personnel enseignant, professionnel et administratif, se sont prêtés aimablement aux entrevues. De plus, quelques-uns ont participé à des rencontres pour fins de documentation, tels les membres du comité consultatif: mesdames Rita Gagnon et France Raby, messieurs Maurice Belzil, Michel Korn et Henri Martin-Laval.

Plus particulièrement, nous remercions madame Jacqueline St-Amant et messieurs Serge Blackburn et Paul Bourcier qui ont accepté que les rencontres avec les déficients auditifs aient lieu durant leurs périodes d'enseignement et qui, en plus d'y participer, ont agi comme interprètes. De même, messieurs Michel Archambault, Adrien Beaulieu et Gilles Foucault qui ont participé activement aux

rencontres avec les entendants et ont accepté que ces rencontres aient lieu durant leurs pédiodes d'enseignement.

Soulignons le préciaux rapport de l'Equipe d'intégration et au Comité d'intégration.

Nous remercions les étudiants qui ont décrit, chacun à leur façon, leur vécu scolaire. Nous remercions également les parents qui ont accepté de nous rencontrer pour parler de l'éducation de leurs enfants.

Les auteurs ont rencontré plusieurs personnes en dehors de l'école polyvalente dans le but de se former un jugement plus adéquat sur l'expérience, dont monsieur Jean-Noël Doucet, directeur de l'Institut des Sourds de Montréal ainsi que plusieurs membres du personnel; messieurs André Kelly et Yvon Hogues, respectivement directeur et directeur-adjoint de l'école des Métiers de l'automobile; madame Doris Leckie, directrice du Montreal Oral School for the Deaf; monsieur John Lemasurier, principal du Mackay Center for Deaf and Crippled Children ainsi que le Dr. Steve Springer, psychologue à cette institution

Nous remercions le Dr. Gary Nix du Mystic Oral School, Connecticut, pour ses conseils fort pertinents. Aussi, nous remercions mademoiselle Johanne Stockglausner du Montgomery County School Board, Maryland, et le Dr. Donald J. McGee du Fairfax county School

Board, Virginia, qui, lors d'une visite sur le terrain, ont bien voulu discuter avec nous de leurs expériences respectives, nous fournissant ainsi un cadre comparatif inestimable.

Nous remercions madame Marie-Thérèse Miller et messieurs Arthur Dubé et Jean-Claude Rondeau qui ont voulu commenter en détail une première version de ce rapport. Bien que nous ayons tenu compte de plusieurs de leurs remarques lors de la version finale de l'étude, nous gardons l'entière responsabilité du contenu du rapport.

Finalement, nous voulons souligner tout particulièrement la contribution à la présente étude de monsieur Gérald Guilbault, directeur-adjoint à la polyvalente Lucien-Pagé et coordonnateur du projet d'intégration. Monsieur Guilbault a toujours été disponible pour nous renseigner sur un nombre considérable de sujets. Il s'est chargé de faciliter les rencontres et de subvenir aux besoins quotidiens des chercheurs. De plus, il a participé aux travaux du comité consultatif et rédigé (avec l'aide de quelques collègues) de précieux commentaires sur la première version du rapport. Nous lui sommes reconnaissants et nous espérons que son exemple ouvre la voie au développement d'une saine mentalité d'évaluation à l'intérieur de la C.E.C.M.

# TABLE DES MATIERES


Pages

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I

CONTEXTE ET PRINCIPALES ETAPES DE L'EXPERIENCE 7

1. LE CONTEXTE DE L'EXPERIENCE D'INTEGRATION 9

2. LES ETAPES DE L'EXPERIENCE 12

CHAPITRE II

LES PARAMETRES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE L'EVALUATION 20

1. LE CADRE THEORIQUE 23

2. NOTES METHODOLOGIQUES 31

A. Approche méthodologique 31

B. Techniques d'enquête utilisées 34

CHAPITRE III

DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE: ANNEE SCOLAIRE 1977-78 35

1. LA CLIENTELE 37

2. LE PERSONNEL 44

3. L'INTEGRATION 47

Pages

CHAPITRE IV

LES CONTRAINTES STRUCTURELLES DU PROJET

1. L'INTEGRATION TARDIVE DES ELEVES 55

2. LA CLIENTELE DU PROJET 58

3. LA FORMATION DU PERSONNEL 60

4. LES PROGRAMMES D'ETUDES 66

5. LE REGIME PEDAGOGIQUE 70

6. L'AVENIR DE L'ECOLE 71

CHAPITRE V

LE FONCTIONNEMENT DU PROJET 77

1. LES VISEES DU PROJET 79

A. Les objectifs 79

B. La philosophie du projet 81

a) Approche globale à l'éducation des déficients auditifs 81

b) L'engagement du personnel 84

2. L'ACTUALISATION DES VISEES 87

A. Le comité d'intégration 88

B. Les critères d'intégration 91

C. Le placement à l'extérieur 94

D. Coordination élémentaire/secondaire 98

E. Le cloisonnement à la polyvalente 99

F. Le recommencement continuel 107

Pages

CHAPITRE V I

QUELQUES SUGGESTIONS POUR DES CHANGEMENTS A COURT ET MOYEN TERMES 107

1. DETERMINATION DES OBJECTIFS ET DES CRITERES D'INTEGRATION 110

2. APPROCHE GLOBALE A L'EDUCATION DES DEFICIENTS AUDITIFS 114

3. ADOPTION D'UNE STRATEGIE D'ANTICIPATION 116

4. LE DECLOISONNEMENT DE LA POLYVALENTE 118

5. LES PROGRAMMES D'ETUDES ET LES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES 121

6. LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL 124

CONCLUSION 127

BIBLIOGRAPHIE 135

# INTRODUCTION

Cette recherche évaluative est née du besoin d'effectuer un retour réflexif sur une expérience dont les racines plongent dans la décennie précédente. Elle s'inscrit, en même temps, à l'intérieur d'un débat toujours actuel[1] sur la validité d'une démarche d'intégration des déficients auditifs.

Les auteurs avouent qu'il a été très difficile, en raison de la complexité de l'expérience, d'en analyser tous les aspects. Les différents points soulevés dans ce rapport nous semblent toutefois être parmi les plus importants. Il faut noter qu'avant d'être consignés, ces aspects ont fait l'objet d'une critique serrée: on a évité, dans la mesure du possible, de présenter des faits ou des analyses non corroborés par les données recueillies.

Il n'était pas facile pour des sociologues d'entreprendre cette évaluation en ne connaissant à peu près pas le milieu des déficients auditifs. Il a fallu, en quelques mois, effectuer le tour du problème et ce, à partir du plus grand nombre de perspectives. Ainsi, il a fallu se familiariser avec les paramètres de base de la surdité et de l'éducation des déficients auditifs. Ensuite, il était impérieux de connaître les grandes lignes des travaux sur la problématique

---

[1] Voir à ce propos l'article de Raynond Dewar (1977).

de l'intégration de l'enfance exceptionnelle. Enfin, il nous est apparu nécessaire de rencontrer des experts de la question non-impliqués dans le milieu concerné par l'évaluation.

Une fois sur le terrain, il a fallu reconstituer la structure et le fonctionnement de l'expérience. Cela représentait un énorme casse-tête dont souvent des morceaux nous échappaient. Nous croyons l'avoir reconstitué, dans la mesure de nos capacités et des ressources allouées. Il faut signaler que le mandat de cette évaluation était modeste. On voulait avant tout établir l'historique de l'expérience de même que son fonctionnement concret à partir du vécu des intéressés. La recherche ne devait être qu'une approximation de l'expérience. Les grandes lignes étant tracées, on pourrait alors, si on le jugeait opportun, poursuivre plus en profondeur les analyses. Bien que les deux volets du mandat aient été respectés, c'est surtout sur l'analyse de l'expérience telle qu'elle se vit aujourd'hui que nos efforts se sont concentrés.

Ce rapport contient les résultats auxquels nous sommes parvenus au terme de notre travail de réflexion et d'analyse. Il doit être considéré et utilisé comme un instrument de développement et non pas comme un jugement desséché sur les caractéristiques de l'expérience.

L'enquête effectuée à l'école Lucien-Pagé[1] se veut une oeuvre scientifique. Nous n'étions pas mandatés par l'administration pour faire le "procès" de l'expérience avec, comme arrière-plan, la notion de mérite ou démérite occupationnel. Cette enquête provient d'une unité administrative qui se définit en termes de service. La présente recherche n'est pas du genre "enquête administrative" qu'un Service du personnel serait en droit de conduire. Nous voulons donc que ce rapport serve à améliorer, autant que cela est possible, l'ensemble de l'expérience d'intégration à la polyvalente plutôt qu'à juger les participants au projet.

Lorsque seront signalées certaines carences du projet, on voudra bien avoir présent à l'esprit le contexte général de l'enseignement depuis quelques années. Le portrait global du personnel de l'expérience correspond à celui de l'ensemble du personnel de la C.E.C.M.[2]. Il serait alors injustifiable de demander au personnel du projet ce que l'on n'exige pas de tous les autres. Sauf erreur, le personnel du projet ne reçoit pas de compensation supérieure à celle

---

[1] Lucien-Pagé fut autrefois Supérieur des Clercs Saint-Viateur. Il est à l'origine de l'Institution des Sourds de Charlesbourg. On le retrouve par la suite à l'Institution des Sourds de Montréal. Il a consacré 25 années de sa vie à l'éducation des déficients auditifs, d'où le nom de la polyvalente.

[2] Voir page 65 pour certaines carences de l'ensemble du personnel de la C.E.C.M.

de salariés oeuvrant dans des secteurs comparables de la C.E.C.M. Ainsi, plusieurs de nos commentaires critiques pourraient s'adresser à l'ensemble du personnel de la C.E.C.M.. De ce fait, ils ne sont pas spécifiques aux membres du projet et une appréciation trop sévère de ces carences serait disproportionnée. Nous espérons que les propos critiques seront reçus avec bienveillance car ils ont été formulés dans un but constructif.

Le rapport comprend 5 chapitres. Le premier chapitre replace l'expérience dans le contexte général d'où elle origine et se développe. Il relate aussi les principales étapes chronologiques du développement. Le deuxième chapitre évoque les paramètres théoriques et méthodologiques de l'évaluation. Au troisième chapitre, on décrit succinctement les divers éléments de l'expérience. Le quatrième chapitre traite de la dynamique des contraintes structurelles propres à ce projet. Le cinquième chapitre analyse le fonctionnement concret du projet en insistant sur ses visées et sur l'actualisation de ces visées. Le dernier chapitre propose quelques pistes de réflexion dans une perspective d'amélioration. Enfin, une brève conclusion essaie de formuler un jugement global sur l'ensemble de l'expérience.

# CHAPITRE I

## CONTEXTE ET PRINCIPALES ETAPES DE L'EXPERIENCE

Ce chapitre essaie de montrer d'abord comment le projet d'intégration de l'école Lucien-Pagé s'insère dans un courant contemporain d'approche à l'éducation des déficients auditifs. Il présente aussi succinctement, la chronologie de l'implantation du projet. Les deux sections du chapitre traiteront successivement de ces deux aspects.

## 1. LE CONTEXTE DE L'EXPERIENCE D'INTEGRATION

Le mouvement d'intégration trouve des assises au dix-neuvième siècle. En effet, en 1821, Johann Graser fonde en Allemagne une école expérimentale où les déficients auditifs reçoivent une éducation spéciale durant un certain temps et par la suite, sont intégrés à une école régulière (Breunig & Nix, 1977).

Le courant idéologique moderne qui préconise l'éducation du déficient auditif en milieu régulier origine des pays scandinaves. Toutefois, c'est aux Etats-Unis qu'il s'est particulièrement développé. Pendant la première moitié du XXe siècle, plusieurs expériences d'éducation du déficient auditif en milieu régulier voient le jour dans ce pays (Breunig & Nix, 1977). Depuis une vingtaine d'années (Birch, 1975), le mouvement a pris de l'ampleur. Les expériences d'intégration deviennent plus systématiques, font appel à des ressources diversifiées et innovent en termes d'options éducationnelles.

La loi publique 94-142 de 1975[1] prescrit une éducation pour l'handicapé, quel qu'il soit, dans l'environnement "le moins restrictif". Cette loi codifie la préoccupation et le point de vue dominant sur l'éducation de l'enfant exceptionnel. On peut prévoir que, sous l'impulsion de cette loi, le mouvement d'intégration gagne de plus en plus d'adeptes.

Au Québec, concernant l'éducation des déficients auditifs, il faut faire la distinction entre les francophones et les anglophones. Chez ces derniers, le mouvement d'intégration date d'environ 15 ans, moment où le "Montreal Oral School for the Deaf Inc." tente une expérience d'intégration. Toutefois, notons qu'il existe, en milieu anglophone, un autre courant bien structuré, celui du "Mackay Center for Deaf and Crippled Children", qui croit à une éducation spéciale en milieu distinct. Mais là aussi, depuis l'année scolaire 1977-78, les responsables tentent une expérience "d'intégration à rebours" (reverse integration). Cette expérience consiste à réunir, en nombre égal, des étudiants entendants et des déficients auditifs dans une même classe du Centre pour fins d'instruction.

---

[1] Cette loi n'est pas la première qui touche l'éducation de l'enfance exceptionnelle. En effet, depuis 1965 au moins quatre lois ont été votées dans ce sens (Breunig & Nix, 1977).

Du côté francophone, il est difficile d'établir avec certitude la naissance d'une préoccupation pour la normalisation de l'éducation de l'enfance exceptionnelle. On peut affirmer, cependant, que la réforme de l'enseignement des années'60 a joué un rôle important à ce niveau. On ne dispose pas, pour l'ensemble du Québec, de données publiées à ce sujet. Pour ce qui est de la région de Montréal, on se doit de noter l'influence du Dr. Gérard Barbeau, ancien directeur général de la C.E.C.M.. Le Dr. Barbeau est à l'origine de la création d'un secteur particulier de la C.E.C.M. dont le mandat consistait à s'intéresser aux enfants ayant des besoins spéciaux. Sans doute, ce noyau d'administrateurs et praticiens a été le moteur des transformations que l'on constate aujourd'hui dans ce secteur de l'éducation.

Jusqu'aux années'60, la règle générale dans l'éducation des déficients auditifs, garçons et filles, était la ségrégation résidentielle. Cette éducation était assumée exclusivement par des institutions dirigées par des religieux et religieuses. On comprend aisément la vive opposition de ces milieux à une approche normalisante. Lorsqu'on a commencé, vers la fin des années'60, à parler ouvertement d'intégration à la C.E.C.M., les responsables des institutions alors existantes ont fait des représentations, à divers paliers, contre une politique éventuelle d'intégration. Leurs arguments contre l'intégration étaient surtout centrés sur l'impossibilité de satisfaire les besoins spéciaux des déficients auditifs dans un milieu autre qu'ins-

titutionnel (Hébert, 1974). Il y avait aussi, il faut bien le dire, le refus de laisser aliéner un héritage éducationnel construit, au cours des années, par des prédécesseurs dévoués.

## 2. LES ETAPES DE L'EXPERIENCE

La chronologie de l'implantation et du développement de l'expérience peut être résumée en 4 grandes étapes: 1) l'autorisation de l'expérience (1965-69); 2) la préparation de l'expérience à l'Institution des Sourds de Montréal (1969-72); 3) la transition (1972-74); et 4) l'implantation à l'école polyvalente Lucien-Pagé (1974 à ce jour).

### - L'autorisation de l'expérience

A partir des documents officiels, on est en mesure de rétablir brièvement les actions marquantes de cette première étape. Le premier geste concret de la C.E.C.M. semble avoir été la résolution XV, du 20 mai 1965, autorisant le directeur du Service des études et le coordonnateur des Bureaux de l'orthopédagogie à rencontrer les représentants du ministère de la Famille et du Bien-Etre Social pour étudier le problème de l'éducation des déficients auditifs au niveau secondaire.

Par la suite, les responsables de deux institutions montréa-

laises pour déficients auditifs (l'Institution des Sourds et l'Institution des Sourdes-Muettes) ont participé à ces rencontres. Une dernière réunion collective, tenue à la C.E.C.M. le 14 octobre de la même année, aboutit à la présentation, par le Dr. Gérard Barbeau, alors directeur des études, au président de l'époque, Marc Jarry, d'un mémoire prônant l'intégration des déficients auditifs dans une école secondaire polyvalente[1].

- Préparation de l'expérience à l'Institution des Sourds de Montréal (I.S.M.)

Si l'on se fie à certains documents de la C.E.C.M., l'année scolaire 1969-70 fut une année de négociations et de recensement des ressources existantes. Dans ces documents, on la qualifie "d'année d'approches et d'inventaires". En juillet 1970, la C.E.C.M. se nomme, à l'I.S.M., un représentant dont le mandat est de s'occuper du problème de l'intégration des déficients auditifs.

Comme première démarche, cette personne a vécu une année d'observation à l'I.S.M.. On voulait ainsi avoir un contact plus direct avec la pédagogie propre aux déficients auditifs car la C.E.C.M.

---

[1]Il faut souligner que le groupe de travail avait également exploré deux autres hypothèses:
1. une école secondaire pour garçons et une autre pour filles;
2. une école secondaire mixte et indépendante.

était alors à ses débuts dans l'éducation de cette clientèle.

Parallèlement, les documents traitent de planification en termes d'analyse du personnel, des programmes, de l'équipement, etc. On y fait également référence à la poursuite et à la consolidation des ententes et négociations avec les différents ministères impliqués.

Pendant l'année, le représentant de la C.E.C.M. étudie l'organisation matérielle et le fonctionnement de l'Institution des Sourds de Montréal. Quelques actions furent entreprises en vue de la prise en charge de 85 étudiants à compter de l'année scolaire 1971-72 comme, par exemple, l'implantation de 2 ateliers, la préparation d'un regroupement des élèves en 3 voies académiques et l'analyse des programmes de l'Institution.

Quant à l'administration centrale, l'ancien Bureau de l'enseignement aux élèves physiquement handicapés établissait des contacts avec le Dr. Daniel Ling et l'Université McGill dans le but de développer un programme de formation du personnel en place pour l'année 1971-72. Le projet ne s'est jamais concrétisé en partie à cause du manque de ressources, mais surtout en raison d'une absence, au niveau ministériel, de politique de perfectionnement et d'intérêt dans le dossier.

L'année scolaire 1971-72 constitue le point de départ de la prise en charge officielle par la C.E.C.M. de l'éducation des défi-

cients auditifs au secondaire. La clientèle était composé de 85 garçons, agés de 16 à 20 ans, dont la plupart avait commencé à fréquenter l'institution vers l'âge de 8 ans. En termes de personnel, le représentant de la C.E.C.M. devient le responsable de l'expérience et est entouré de 14 enseignants, 1 animateur, 1 conseiller en orientation à demi-temps et 1 secrétaire.

C'est au cours de cette année qu'un groupe de 8 ou 9 étudiants est placé dans un centre de la C.E.C.M. pour les cours de formation professionnelle (Professionnel Court).

- La période de transition: Lucien-Pagé annexe

Pendant les années scolaires 1972-73 et 1973-74, on assiste à une phase préparatoire plus immédiate à l'objectif fixé de la coéducation d'entendants et de déficients auditifs dans la future polyvalente Lucien-Pagé. Dès l'année 1972-73, 60 filles de 16 à 20 ans, provenant de l'Institution des Sourdes-Muettes, font partie de la clientèle scolaire. Elles s'ajoutent à 90 garçons du même âge. Ces étudiants sont regroupés à l'extérieur de l'Institution des Sourds dans les locaux loués de l'école Georges-Vanier[1].

[1] Notons que pendant ces 2 années, les déficients auditifs sont encore en milieu séparé: il n'y a pas d'étudiants entendants dans ces locaux loués.

Le personnel augmente considérablement. Le responsable devient le principal de Lucien-Pagé annexe et se voit secondé par 1 adjoint à la vie étudiante, 1 coordonnateur des études et de la recherche, 29 enseignants, 2 animateurs, 1 conseiller en orientation, 1 psychologue à demi-temps et 2 secrétaires dont une travaillant à demi-temps.

Le régime pédagogique est semblable à celui du régulier: rotation des élèves et des professeurs, classes mixtes, enseignement plus poussé en français et en mathématiques, augmentation du nombre d'ateliers, etc. Enfin, les compte-rendus consultés font référence à des efforts de recherche et expérimentation, ainsi qu'à la volonté de procéder à l'unification des groupes d'enseignants provenant des deux institutions sources[1]

En 1973-74, le nombre de filles augmente considérablement et atteint presque le double alors que celui des garçons se maintient au même niveau qu'en 1972-73. En plus de 13 nouveaux enseignants, on dispose d'une travailleuse sociale, 1 audiologiste à demi-temps, 1 bibliothécaire et 2 secrétaires à plein-temps dont une consacrée

---

[1] Il faut souligner ici les difficultés inhérentes à un tel départ: problèmes d'organisation, de formation du personnel, de relations de travail, etc. Evidemment, ces difficultés empêchaient de se pencher sérieusement sur des aspects pédagogiques de l'expérience.

entièrement au secteur recherche.

Au cours de cette année, on poursuit la politique de placement[1] dans d'autres écoles secondaires. Pendant l'année, 13 étudiants suivent des cours ailleurs sous la supervision de l'école. On établit aussi une entente avec les institutions pour recevoir, l'année suivante, les étudiants âgés de 14 ans et plus.

Les efforts de recherche et expérimentation se poursuivent. Selon un rapport en date du 26 novembre 1973, les profe=sionnels et certains enseignants auraient eu des tâches spécifiques à accomplir concernant divers aspects de l'éducation des déficients auditifs.

- L'implantation: polyvalente Lucien-Pagé

Dès 1970, le représentant de la C.E.C.M.se fait un devoir de suivre les différentes étapes de la construction de la polyvalente. L'école ouvre finalement ses portes en septembre 1974. Elles bénéficie de plusieurs équipements spéciaux en vue de servir une clientèle maximale de 500 déficients auditifs. Les aménagements physiques spéciaux dont s'est dotée la polyvalente correspondent aux normes

[1] Le terme "placement" est employé ici au lieu du terme "intégration" pour les raisons qu'on présentera plus loin.

reconnues dans le monde de l'éducation des déficients auditifs. On a évité l'introduction d'une instrumentation dont l'utilité n'était pas certaine.

Un bref rappel des aménagements physiques servira à constater l'ampleur des ressources matérielles mises à la disposition de ces étudiants. Le secteur pour les déficients auditifs constitue, en excluant les ateliers, près de la moitié de la superficie de l'école. Les locaux sont de dimension réduite et insonorisés convenablement. Plusieurs locaux sont dotés de cabines d'observation. Il existe aussi une classe-laboratoire pour correction des troubles de l'expression. D'autres aménagements, au niveau de systèmes d'amplification sonore, étaient à l'origine prévus mais n'ont pas été réalisés. Les déficients auditifs partagent avec les entendants la plupart des ateliers, la bibliothèque, la cafétéria, l'auditorium, les gymnases et la place de rassemblement des étudiants. Enfin, des dispositifs visuels pour les battements entre les périodes et en cas d'incendie sont placés, dans toute l'école, aux endroits stratégiques et dans toutes les classes du secteur des déficients auditifs. Pour le reste, les aménagements sont semblables à ceux de toute autre polyvalente.

Depuis septembre 1974, l'éducation des déficients auditifs a cours à la polyvalente. L'existence du projet, à compter de cette

date, sera décrite en plusieurs endroits du présent rapport. Plus particulièrement, la description du projet tel que vécu durant l'année scolaire 1977-78 est l'objet du deuxième chapitre. Dans d'autres passages, quelques événements de ces 4 années mériteront d'être discutés avec une certaine précision. Nous préférons donc laisser aux développements ultérieurs ces aspects plutôt que les traiter dans cette section historique.

# CHAPITRE II

# LES PARAMETRES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE L'EVALUATION

Ce court chapitre tente de situer l'évaluation du projet d'intégration des déficients auditifs en milieu régulier dans le cadre théorique qui a présidé aux analyses. Il traite aussi de l'approche méthodologique générale adoptée ainsi que des techniques d'enquête utilisées.

## 1. LE CADRE THEORIQUE

Soulignons tout d'abord que cette étude fait partie de la recherche appliquée. Ainsi, même si elle a été conduite à partir d'une perspective théorique donnée, les efforts n'ont pas porté vers la vérification de certaines hypothèses découlant de la théorie. En réalité, l'aspect théorique de cette recherche est quelque peu dilué dans la description et les analyses concrètes de l'expérience car même une terminologie appropriée à la théorie est absente. Contrairement à la recherche fondamentale, la recherche appliquée vise des objectifs immédiats de transformation; on s'efforce de trouver une explication aux phénomènes pour en assurer un meilleur contrôle. L'objectif de cette sorte de recherche n'est donc pas celui de "prouver" des assertions mais de décrire et expliquer des éléments de la réalité.

Cette distinction entre recherche fondamentale et appliquée étant admise, il reste cependant que la perspective théorique des

auteurs imprime à la recherche appliquée un caractère particulier. C'est dire qu'il n'y a pas d'homogénéité dans les analyses de systèmes sociaux et que d'autres auteurs que ceux du présent rapport, tout en rapportant sensiblement les mêmes données - du moins c'est à souhaiter, - auraient probablement composé un portrait d'un style différent.

La perspective théorique à la base de cette recherche est puisée dans la sociologie des organisations. En effet, le projet a été évalué à partir de balises de l'analyse organisationnelle: plutôt que de se centrer sur le projet en tant que produit dont la qualité est à déterminer, on a voulu analyser la structure et le fonctionnement qui ont façonné le produit.

A la lecture du rapport, on sera plus en mesure de comprendre l'assertion précédente. Néanmoins, une comparaison avec l'évaluation d'un programme éducatif quelconque peut permettre dès maintenant une meilleure compréhension de ce point. Prenons le cas d'un nouveau procédé pour enseigner les mathématiques. Au moyen d'un groupe-contrôle, dans les limites tracées par l'expérimentation scientifique, on peut mesurer l'effet de ce procédé sur le rendement académique sans s'intéresser, entre autres choses, aux processus qui ont conduit à l'élaboration du procédé ou aux effets psychologiques et sociaux de son application. A l'opposé de cette approche docimologique, on a essayé dans cette étude de replacer le projet dans son

contexte pour l'analyser comme une organisation dont le but avoué est l'éducation du déficient auditif.

La perspective théorique épousée se manifeste dans l'insistance que l'on porte à certains éléments de l'organisation analysée. Ainsi, par exemple, la perspective de l'école des relations humaines (Human Relations School) insistera sur l'aspect informel des organisations: les valeurs et croyances qui émergent à travers l'interaction des individus et modèlent le système social du milieu de travail (Roethlisberger & Dickson, 1943). Pour cette école, le comportement organisationnel des membres d'une organisation est déterminé par les valeurs partagées par les groupes.

On peut insister, par contre, sur les aspects formels des organisations: taille, hiérarchie, autorité, division du travail. Ces éléments sont considérés comme étant des plus importants pour comprendre une organisation (Blau, 1970). Cette école a été influencée largement par la vision de Max Weber du phénomène bureaucratique (Weber, 1969).

La perspective d'analyse organisationnelle à partir du "processus de prise de décision" a des liens aussi avec la perspective précédente. Pour les auteurs du "decision-making process",

l'organisation est considérée comme formée par différents centres de décision interreliés au moyen de canaux de communication (Cyert & March, 1963; March & Simons, 1958). Les décisions sont fondées sur la rationalité (adéquation des buts et moyens) non pas abstraite mais concrète: la rationalité des possibilités du milieu. En ce sens, bien que d'une manière marginale, elle rejoint la perspective de l'école des "Human Relations".

La présente recherche évaluative n'adopte aucun de ces cadres théoriques en exclusivité car on insistera autant sur les aspects structuraIs de l'organisation que sur ses aspects relationnels. Plus fondamentalement, notons qu'alors que les perspectives décrites antérieurement analysaient l'organisation comme une entité close en elle-même, la caractéristique principale du cadre théorique de cette recherche est celle de considérer l'organisation comme un système ouvert.

La théorie des "systèmes ouverts" est très générale; elle englobe autant les domaines physique et organique que le domaine social (Von Bertalanffy, 1960, 1962, 1969).

Les caractéristiques des systèmes ouverts, telles que résumées par Katz et Kahn (1970, sont les suivantes;

. input : importation de l'énergie de l'environnement externe;

| | | |
|---|---|---|
| . through-put | : | transformation de l'énergie |
| . output | : | exportation d'un produit quelconque vers l'environnement; |
| . récurrence | : | le modèle de l'échange d'énergie a un caractère cyclique; |
| . entropie négative | : | tendance contre le dépérissement naturel de tout système; |
| . information, rétroaction et processus de codage | : | interprétation des signes de l'environnement et action en conformité avec ces signes; |
| . l'état d'équilibre et l'homéostasie dynamique | : | croissance du système due à l'importation d'un surcoît d'énergie de l'environnement; |
| . différentiation | : | les systèmes ouverts ont tendance à développer des fonctions spécialisées; |
| . équifinalité | : | un système peut arriver au même état final à partir de conditions initiales différentes et à travers une diversité de chemins. |

Considérer l'organisation comme un système ouvert implique non seulement la reconnaissance que l'environnement exerce une influence sur l'organisation - ce que personne ne nie - mais surtout l'interprétation des processus organisationnels en fonction d'une dialectique environnement-organisation. Dans le domaine de la sociologie des organisations, la théorie appelée de la contingence ("contingency theory") est une traduction de la théorie plus générale des systèmes ouverts. Cette recherche se rattache plus spécifiquement à ce dernier courant théorique.

Il existe plusieurs variantes de la théorie de la contingence. Toutes ont en commun le fait de centrer les analyses sur les échanges entre organisation et environnement. Même si on ne considère pas Selznick comme un adepte de cette théorie, son étude sur le processus de cooptation et de déplacement des buts organisationnels par suite de la récupération d'opposants est une des premières effectuées dans cette lancée des rapports organisation-environnement (Selznick, 1949; voir aussi Clark, 1960; Messinger, 1955; Zald & Ash, 1966).

Toutefois, ce sont des études récentes sur la dialectique environnement-organisation qu'on classifie généralement comme fondées spécifiquement sur la théorie de la contingence. C'est notamment le cas de Joan Woodward (1965) pour ce qui est de l'influence de l'environnement technologique sur l'organisation. Sans entrer dans les détails, Woodward considère que la structure de l'organisation (niveaux hiérarchiques, étendue du contrôle, ratio du personnel administratif au personnel non-administratif) et même les relations humaines seraient fonction de la complexité technologique, définie comme type de production employée par les 100 firmes étudiées. D'autres critères jugés importants dans l'organisation, comme, par exemple, l'efficacité, seraient fonction de la congruence entre le type d'organisation de la firme et la structure médiane commandée par le genre de technologie employée.

Il faut aussi citer les travaux, dans les années'40, d'Emery et Trist et ceux d'Emery et Thorsnud, durant la dernière décennie, où l'on trouve cette même préoccupation de Woodward. Tandis que dans les premiers travaux, il s'agissait de sélectionner le système social, à l'intérieur de l'organisation, le plus approprié au type particulier de technologie employée, dans les travaux postérieurs (Norsk-Hydro) on veut transformer la technologie pour qu'elle s'accomode mieux au système social du "composite work group"[1] (Emery & Trist, 1965).

Finalement, Lawrence & Lorsch (1967) épousent la même perspective. Pour eux, la différentiation et la conséquente intégration qu'elle exige, sont fonction de la technologie employée. Dans un environnement technique changeant, la différentiation augmente et il faut créer alors des mécanismes d'intégration pour maintenir l'organisation comme un tout cohérent. Dans un environnement technologique plus stable, la différentiation est moindre et le besoin d'intégration inférieur[2].

---

[1] C'est le nom qu'ils donnèrent au système social décrit dans les premiers travaux. On appelle aussi leur approche du nom de socio-technique

[2] D'autres auteurs ont essayé de spécifier plusieurs des affirmations des "technologues". Voir Harvey (1968).

A date, peu d'études en éducation ont adopté la théorie de la contingence comme cadre d'analyse (pour un résumé des travaux dans cette veine, voir Derr & Gabarro (1972)). Les auteurs recensés ont étudié, pour la plupart, des firmes de production matérielle. Ceux qui se sont intéressés ou s'intéressent au système scolaire se butent à des problèmes de définition d'environnement et de détermination des normes d'efficacité. L'environnement du système scolaire est plus large que le technique; il inclut tout autant l'économique, le politique et le culturel. De même, les standards de performance, mesures de la capacité d'adaptation de l'organisation à l'environnement, sont très difficiles à établir. Quels sont les critères qui permettent d'affirmer, hors de tout doute, qu'un système scolaire réussit bien: le taux d'abandon, le taux de vandalisme, la satisfaction des parents, les relations de travail, etc...?

La notion d'environnement employée dans cette recherche est très large. Elle englobe, parmi d'autres aspects, autant le contexte idéologique de l'intégration que les exigences de l'administration centrale, la clientèle du projet, les politiques ministérielles ou les groupes de pression. Bien que les développements de ce rapport ne permettent pas de retracer spécifiquement l'impact des différents éléments de l'environnement sur des aspects de l'organisation, il ne décrit pas moins une organisation modelée par des contraintes de l'environnement et réagissant modestement dans le but

de modifier ce dernier[1].

## 2- NOTES METHODOLOGIQUES

Cet alinéa discute d'abord l'approche méthodologique générale de la présente édude. Il fait référence aussi aux sources des données et aux techniques d'enquête utilisées.

### A. Approche méthodologique

Dans les analyses et descriptions de cette étude, on a adopté une approche qualitative. Mais contrairement à plusieurs études de ce type qui négligent l'aspect structurel des situations, on insiste ici sur les assises structurelles du vécu quotidien. Pour Goffman (1961, 1973), par exemple, la structure est donnée. Il ne s'intéresse ni à son origine ni à son développement; ce qui compte, ce sont les processus à l'intérieur de la structure. Dans Asylums, il nous parle d'institution totale[2] non pas pour déterminer les causes d'un tel type d'institution, mais pour nous faire voir l'emprise qu'elle a sur les individus. Même s'il affirme la "puissance" de l'organisation, il n'identifie ni les éléments d'une telle puissance ni les processus qui ont abouti à constituer comme toute puissante. Enfin, son analyse est trop

---

[1] Notons que l'on oublie souvent que l'organisation essaie à son tour de modifier l'environnement. Perrow (1972) donne l'exemple de multinationales comme étant des organisations qui modifient l'environnement.

[2] Ce sont des organisations qui contrôlent les individus 24 heures par jour, tels les hôpitaux, prisons, camps de concentration, internats, etc., où les activités et la vie générale sont pré-établies.

restreinte et peut difficilement servir à construire une théorie globale de l'organisation - bien qu'étant très révélatrice pour ce qui est des "institutions totales".

L'approche adoptée dans ce travail ressemble plutôt à celle de Strauss et al. dans Psychiatric Ideologies and Institutions (1964). Pour lui et ses associés, la structure est importante, comme le sont aussi les stratégies occupationnelles. La structure n'est pas donnée: elle doit être expliquée. Mais, contrairement à Blau (1970), pour qui la structure est déterminante et définie par des critères quantifiables, et se rapprochant de Goffman, Strauss et al. la font découler d'un processus continuel de négociation. La structure c'est l'ordre, un ordre "négocié" presqu'à chaque instant. Dans cette négociation, les idéologies occupationnelles se mêlent à des contraintes structurelles pour qualifier l'ordre d'un temps particulier. Enfin, la philosophie qui préside à son approche à l'organisation n'est pas déterministe bien que le "déjà acquis" exerce une influence sur le "à acquérir".

Dans le texte, on ne fait pas allusion explicitement au concept d'ordre négocié. Toutefois, on se rendra aisément compte que les développements touchant l'évolution du projet peuvent être compris à profit à partir de ce concept. Le projet d'intégration, en tant que tel, est né de négociations; son évolution est en

partie expliquée par le jeu de multiples négociations à différents paliers.

Le projet d'intégration est ainsi analysé comme une "structure-en-processus". C'est dire qu'une vision centrée exclusivement sur la structure (à la Blau) ou sur les processus (à la Goffman) est rejetée en faveur d'une vision quelque peu éclectique: on insiste à la fois sur le caractère contraignant des structures tout en reconnaissant qu'elles sont en changement et que ce changement est la résultante du jeu relationnel des acteurs.

Finalement, on aura noté que l'approche de Strauss et al. est concordante avec le cadre théorique de la présente recherche. On ne sent, ni en Blau ni en Goffman, un intérêt pour "l'ouverture" des systèmes. L'institution de Goffman et la structure de Blau sont des systèmes fermés, dotés d'une autonomie qui leur est propre et mûs par une logique intra-organisationnelle. Les idéologies occupationnelles de Strauss ouvrent la porte à une vision de l'organisation comme étant soumise à des influences qui dépassent son espace physique. La "structure en-processus" de Strauss et al. aide à combler le fossé entre une perspective orientée seulement vers l'explicite (structure seulement) et une autre qui reconnaît l'explicite mais qui fait découler le tout des individus (processus seulement).

B. Techniques d'enquête utilisées

La présente recherche est une étude de cas effectuée au moyen des techniques d'observation participante et d'entrevue. La période d'observation participante à la polyvalente a été de 8 semaines. Egalement, 30 entrevues avec les membres du personnel des deux secteurs ont été réalisées, de même que 9 rencontres avec des groupes d'entendants des 3 niveaux académiques et des rencontres avec les 23 groupes de déficients auditifs. De plus, nous avons réalisé 12 entrevues avec les membres d'organismes extérieurs ou non au projet et 18 avec des parents de déficients auditifs fréquentant ou ayant fréquenté la polyvalente. Nous avons aussi créé un comité consultatif, composé de membres du personnel de la polyvalente, qui s'est rencontré à 2 reprises.

En plus d'une revue de la littérature, nous avons consulté tous les documents disponibles sur le dossier de l'intégration à la C.E.C.M.. Cependant, le manque d'éléments comparatifs a rendu la tâche de l'évaluation plus complexe[1].

---

[1] Par exemple, il est plausible de croire qu'un des effets du projet a été d'accroître la période de scolarisation. Mais la non-disponibilité de documents sur ce sujet ne nous permet pas de le vérifier.

# CHAPITRE III

## DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE

## ANNEE SCOLAIRE 1977-78

Ce chapitre est consacré à la description de 3 éléments de l'expérience. Il traitera, en des sections différentes, de la clientèle, du personnel et de l'intégration. Bien que brève, cette description permettra de situer l'expérience dans son contexte actuel et, d'une certaine façon, de connaître son évolution.

## 1. LA CLIENTELE

Selon le devis pédagogique, la polyvalente Lucien-Pagé a été conçue pour recevoir 2500 étudiants dont 500 déficients auditifs. La polyvalente devait également offrir les 2 cycles du secondaire à ces 2 types de clientèle.

Toutefois, certains changements sont survenus. La polyvalente, qui devait avoir une vocation provinciale quant à la clientèle de déficients auditifs, ne dessert finalement que la partie ouest de la province. De plus, elle n'offre que le deuxième cycle du secondaire à sa clientèle régulière à laquelle s'est joint un secteur Professionnel Court d'environ 200 étudiants.

Lors de ses débuts, la polyvalente comptait des classes d'occupationnel pour déficients auditifs. Mais, à partir de 1978-79, on ne recevra plus cette clientèle. Quant aux étudiants déjà inscrits, ils pourront compléter leur formation.

Depuis l'ouverture de la polyvalente (septembre 1974), on remarque que la clientèle a diminué progressivement. Notons que cette baisse affecte un peu plus la clientèle de déficients auditifs que celle d'entendants. Les données suivantes montrent les variations dans le nombre d'inscriptions par année scolaire.

Tableau 1

INSCRIPTION SELON L'ANNEE SCOLAIRE

| Année scolaire | Déficients auditifs N | Entendants N | Total N |
|---|---|---|---|
| 1974-75 | 234 | 1847 | 2081 |
| 1975-76 | 216 | 1766 | 1982 |
| 1976-77 | 210 | 1637 | 1847 |
| 1977-78[1] | 179 | 1542 | 1721 |
| 1978-79 (prévision) | 175 | 1470 | 1645 |

La diminution d'une clientèle déjà très restreinte n'est pas sans en inquiéter plusieurs. Divers facteurs peuvent être à la source de cette tendance; la dénatalité, l'intégration dès le début

[1] Le nombre n'inclut pas ceux qui, même s'ils sont inscrit ailleurs, reçoivent du support de l'école Lucien-Pagé (N 29).

du cycle scolaire, l'exode urbain doublé du développement de classes spéciales dans certaines commissions scolaires (en fait, celles-ci prennent charge de plus en plus de leur clientèle de déficients auditifs). Une des inquiétudes engendrées par la baisse de clientèle concerne la vocation même de Lucien-Pagé. Comme nous le verrons ultérieurement, plusieurs facteurs sont susceptibles d'exercer une influence notable sur l'expérience actuelle.

Pour mieux se former une idée de la clientèle du projet, il est important d'en connaître quelques caractéristiques. Sans doute, une des caractéristiques les plus pertinentes est la distribution de la surdité parmi les sujets du projet. Les examens audiologiques réalisés à l'école permettent de donner une distribution[1] des déficients auditifs selon le degré de surdité.

---

[1] Moyenne des sons purs aux fréquences 500-1000-2000HZ, sans prothèse et meilleure oreille.

Tableau 2

Degré de surdité[1]

| | N |
|---|---|
| Surdité profonde (91 décibels et plus) | 129 |
| Surdité sévère (71 décibels à 90 décibels) | 54 |
| Surdité modérément sévère (56 décibels à 70 décibels) | 20 |
| Surdité modérée (41 décibels à 55 décibels) | 1 |
| | 204* |

Plus de la moitié des étudiants sont atteints de surdité profonde. Notons cependant que plusieurs experts affirment que la surdité profonde ne constitue pas, en fait, un obstable à l'intégration et qu'un degré de surdité moindre n'assure pas, en lui-même, la réussite de l'intégration.

---

[1] Normes utilisées en audiologie; ANSI'69.

* Dans 3 cas, la surdité est indéterminée et 1 étudiant est aphasique (pour un total de 208). Les 29 étudiants inscrits à l'extérieur de la polyvalente sont inclus dans la distribution.

Depuis septembre 1977, l'âge d'admission à la polyvalente, pour les déficients auditifs, est fixé à 13 ans. Présentement, l'âge maximum de fréquentation scolaire est de 20 ans. Des 179 déficients auditifs inscrits en 1977-78 à la polyvalente, 81 sont de sexe féminin et 98 de sexe masculin. Le tableau suivant montre l'inscription, selon l'âge et le sexe, au 30 septembre 1977.

Tableau 3

Inscription selon l'âge et le sexe
1977-78

| Age | Sexe | | Total [1] |
|---|---|---|---|
| | Féminin | Masculin | |
| 13 ans | 8 | 9 | 17 |
| 14 ans | 17 | 19 | 36 |
| 15 ans | 16 | 22 | 38 |
| 16 ans | 12 | 22 | 34 |
| 17 ans | 11 | 15 | 26 |
| 18 ans | 8 | 9 | 17 |
| 19 ans | 7 | 2 | 9 |
| 20 ans | 2 | - | 2 |
| | Total 81 | Total 98 | Total 179 |

Source : Rapport statistique annuel du directeur.

[1] Sans les élèves inscrits ailleurs.

Les déficients auditifs sont répartis en 23 groupes d'étudiants et 2 classes-stages. Bien que l'on retrouve le système de voies, le groupe forme un noyau stable. S'il est permis de faire des comparaisons, disons que la voie académique s'apparente au Professionnel Long et la voie pratique, au Professionnel Court. Pour l'année scolaire 1977-78, la répartition des étudiants, selon le niveau et le type de cours, est la suivante:

Tableau 4

Répartition des étudiants selon le niveau académique et le type de cours, 1977-78

| Niveau Académique | | VOIE | | | | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Académique | | Pratique | | Occupationnelle | | Commerce | Classes-Stages | |
| | (N.Gr.)* N | (N.Gr.) | N | (N.Gr.) | N | (N.Gr.) | N | N.Gr.) N | (N.Gr.) N | N |
| Appoint | (2) 10 | | | | | | | | | 10 |
| Sec.I | | (4) | 33 | (2) | 14 | | | | | 47 |
| Sec.II | | (3) | 22 | (1) | 8 | (1) | 9 | | | 39 |
| Sec.III | | (3) | 23 | (2) | 15 | (1) | 4 | | | 42 |
| Sec.IV | | (1) | 9 | (1) | 5 | | | | | 14 |
| Sec.V | | | | | | | | (2) 9 | (2) 14 | 23 |
| | | | | | | | | | TOTAL** | 175 |

* (N.Gr.) signifie le nombre de groupes.

** Comme il est fréquent, l'utilisation de sources différentes produit des variations dans les totaux (les 29 inscrits ailleurs ne sont pas inclus).

Si on considère le nombre total de déficients auditifs qui dépendent, de quelque façon que ce soit, de Lucien-Pagé, on se rend compte que 30% d'entre eux sont ou partiellement intégrés ou placés à l'extérieur ou encore en stages supervisés. Le tableau suivant illustre ce point.

Tableau 5

Classification des formules d'éducation

| | Formules | N |
|---|---|---|
| Déficients auditifs: | -partiellement intégrés | 20 |
| | -placés à l'extérieur | 29 |
| | -en stages supervisés | 14 |
| | -sans intégration scolaire ou au marché du travail | 145 |
| | Total: | 208 |

Des 20 étudiants partiellement intégrés, 13 le sont au niveau de Secondaire III (exploration) et 7 au niveau de Secondaire IV (tronc commun). De ces derniers, 3 sont intégrés (en plus) à des cours académiques (mathématiques, français). Notons que de ces 20 étudiants partiellement intégrés, 19 sont de sexe masculin.

Quant aux étudiants placés à l'extérieur[1], ils le sont au niveau d'une option professionnelle; 14 d'entre eux suivent des cours en milieu régulier pour la première fois. Enfin, ils sont également, en très grande majorité, de sexe masculin.

## 2. LE PERSONNEL

A l'école Lucien-Pagé, il y a une distinction entre les déficients auditifs et les entendants. Les premiers font partie du "secteur sourd" et les autres du "secteur entendant". Cette distinction s'applique également au personnel.

Le "secteur sourd" de la polyvalente s'est doté d'un personnel suffisamment nombreux pour répondre aux besoins de sa clientèle. En effet, une soixantaine de personnes y oeuvrent[2]. Il compte 3 adjoints à la direction, dont un est coordonnateur de l'intégration (auparavant principal de Lucien-Pagé annexe), un autre est responsable du premier cycle et de la vie étudiante. Pour ce secteur, il y a une

---

[1] Notons que 4 de ces étudiants ne sont suivis qu'occasionnellement.

[2] Il est important de noter que 26 enseignants (dont 3 chefs de matière), 2 adjoints à la direction, 6 professionnels et 5 employés de soutien du projet sont du personnel "hors norme". Leur affectation au projet a été obtenue par des ententes spéciales avec le M.E.Q. et le M.A.S. Il faut noter aussi que la plupart de ce personnel est financé hors norme depuis 1974-75

équipe de 49 enseignants dont la majorité est spécialisée par matière. On y retrouve également un personnel professionnel et de soutien diversifié: 1 travailleuse sociale, 1 psychologue, 1 conseiller en orientation, 1 audiologiste, 2 orthophonistes, 1 infirmière, 1 bibliothécaire, 1 éducateur spécialisé, 1 technicien en prothèses, 1 technicien en audio-visuel, 1 aumonier, 3 suppléants, 2 secrétaires et 1 magasinier.

Le "secteur sourd" de la polyvalente Lucien-Pagé n'a finalement rien à envier, quant au nombre et à la diversité du personnel, aux autres écoles, canadiennes ou américaines[1], pour déficients auditifs.

Le secteur a développé des services aux étudiants intégrés. Parmi les 49 enseignants, 7 (s'occupant plus particulièrement de ces étudiants) forment, avec le coordonnateur, l'équipe d'intégration. Deux d'entre eux sont professeurs de soutien. L'objectif de

---

[1] Le projet dispose de plus de personnel relativement à d'autres expériences. Au Montgomery County School Board (Maryland), par exemple, il n'y a que 31 enseignants pour 200 déficients auditifs de niveau secondaire. Aussi, ils n'ont pas de professionnels plein temps et le personnel administratif est réduit à 2 personnes: le directeur du projet et 1 assistant.

tâche est de "faire le lien entre le professeur régulier, le contenu de la matière académique, celui de l'option professionnelle choisie, le déficient auditif et le professeur du secteur sourd[1]". Les 2 professeurs assurent, à temps plein, un soutien aux 20 étudiants partiellement intégrés à Lucien-Pagé. Trois autres sont des professeurs itinérants; en plus d'accorder un support personnel et pédagogique aux 29 étudiants placés à l'extérieur, ils assurent une aide et un appui aux écoles "intégrantes[2]".

Finalement, 2 enseignants sont responsables de stages. Par ces stages, on désire favoriser l'intégration sur le marché du travail et l'adaptation sociale de certains étudiants dont une partie n'a aucune spécialisation. Ces stages permettent également de faire connaître le déficient auditif aux employeurs. Présentement, 2 catégories d'étudiants bénéficient de ces stages qui s'échelonnent sur une année: les finissantes de l'option Commerce et les finissants de l'occupationnel. Vingt et un des 49 enseignants possèdent un certificat spécial d'enseignement aux élèves sourds ou ayant des troubles auditifs.

---

[1] Comité d'intégration, Rapport 1976-77, septembre 1977, page 13.

[2] Ce sont des écoles qui reçoivent des déficients auditifs de Lucien-Pagé.

Notons que le directeur de la polyvalente ainsi que le directeur adjoint responsable de la coordination de l'intégration ont bénéficié, à quelques reprises, de stages de perfectionnement à l'étranger. De même, d'autres membres du personnel ont bénéficié de différentes formules de perfectionnement. De plus, chaque année, des "cours de signes" sont organisés et ouverts à tout le personnel de l'école. Des cours semblables sont offerts aux étudiants durant certaines périodes d'encadrement.

Enfin, au niveau de la recherche, 2 projets fonctionnaient en 1977-78. Un des projets était conduit par le psychologue et se voulait la poursuite du projet[1] amorcé l'année précédente. L'autre projet est une relance auprès des finissants des 8 dernières années, menée par le professeur d'information scolaire et professionnelle.

## 3. L'INTEGRATION

L'objectif implicite d'une expérience comme celle de Lucien-Pagé est évidemment d'assurer un meilleur développement académique et social des étudiants concernés. Mais l'expérience, telle

---

[1] Henri Martin-Laval, C.E.C.M., Bureau de psychologie, automne 1977.

qu'elle se vit présentement, n'est pas le reflet d'une politique de l'intégration, puisqu'une telle politique n'a pas été developpée. Divers dossiers que nous avons consultés nous portent à croire que les questions administratives étaient tellement nombreuses et complexesqu'elles laissèrent peu de place, finalement, à l'élaboration d'une politique d'action. Ce qui aurait dû en fait être le moteur de l'expérience commençait à peine, en 1977-78, à se concrétiser grâce aux efforts du comité d'intégration. La situation est la même quant aux critères d'intégration, une sélection selon des critères déterminés n'existant pas[1]. Etant donné cette situation, plusieurs participants en sont venus à croire qu'au moins une partie de l'intégration réalisée par l'école Lucien-Pagé est forcée: le "secteur sourd" et la polyvalente n'offrant pas les services, l'étudiant est "placé" à l'extérieur.

D'ailleurs, l'intégration ce n'est pas l'affaire de tous. Il y a d'une part l'équipe d'intégration dont la fonction est pratique et dépend du vécu des étudiants et d'autre part, le comité d'inté-

---

[1] Nous avons appris que, depuis peu de temps, l'école utilise un système de fiche individuelle. Le conseiller en orientation invite les enseignants et les membres des Services concernés à émettre leurs opinions quant à la possibilité d'intégration d'un déficient auditif et soumet l'ensemble au coordonnateur qui prend la décision finale.

gration dont le rôle, en 1977-78, était de commencer à définir une politique d'action. Dans un premier temps, 13 points, devant faire l'objet d'une étude particulière, ont été déterminés. Ce sont: 1- la définition et les objectifs de l'intégration; l'information 2- aux étudiants, 3- aux parents, 4- à Lucien-Pagé, 5- au milieu intégrant (écoles et marché du travail); 6- l'évaluation et l'instrumentation; 7- les services; 8- la pré-intégration; 9- l'aide matérielle, transport, résidence; 10- la certification; 11- le follow-up; 12- le dynamisme à Lucien-Pagé; 13- les responsabilités envers les étudiants, les parents, l'école Lucien-Pagé et le milieu intégrant. Parmi ces 13 points, on a établi des priorités. En 1977-78, on a retenu l'évaluation et l'instrumentation, l'information à Lucien-Pagé et aux écoles intégrantes et la pré-intégration. On désire produire des documents qui standardiseront l'information et définiront une certaine politique d'action.

Ce comité a été formé à la demande du Conseil des professeurs de la polyvalente Lucien-Pagé. Il était composé, en 1977-78, des 8 membres de l'équipe d'intégration, de 2 enseignants (académique et professionnel), de 2 représentants des services aux étudiants et de 1 délégué du Conseil. Toutes ces personnes font partie du "secteur sourd". Il y a peu de diffusion d'information et plusieurs autres membres du "secteur sourd" ont l'impression d'être à l'écard de l'ex-

périence d'intégration[1].

Le "secteur sourd" forme, en réalité, une école dans l'école. Pour quelques uns, il s'agit de la cohabitation de deux mondes: le "secteur entendant" et le "secteur sourd". Le partage de certaines facilités ne signifie pas nécessairement qu'il y a des contacts entre les deux groupes car, bien qu'il y ait des locaux communs, les déficients auditifs, en très grande majorité, se regroupent entre eux. Il semble qu'actuellement l'école n'exploite pas toutes ses ressources pour favoriser les contacts et les échanges entre les déficients auditifs et les entendants, et entre les enseignants de ces deux groupes[2].

Cependant, il faut noter que pendant l'année 1977-78 plusieurs initiatives heureuses de rapprochement ont eu lieu: classe-neige, activités de pastorale, partie de sucre, olympiade et carnaval. L'initiative la mieux réussie fut sans soute la classe-neige. De l'avis des administrateurs locaux, elle semble avoir été un élément très positif dans le développement de meilleurs échanges entre déficients auditifs et entendants.

---

[1] Voir plus bas sur le fonctionnement du comité d'intégration.

[2] On aura à revenir plus en détail au chapitre V sur le sujet du cloisonnement.

On a misé sur l'intégration scolaire, laquelle, comme nous le verrons ultérieurement, s'avère difficile compte tenu de la clientèle actuelle. De plus, ce ne sont pas tous les étudiants qui en bénéficient. Il y a 145 déficients auditifs pour qui reste à développer une politique d'intégration.

# CHAPITRE IV

# LES CONTRAINTES STRUCTURELLES DU PROJET

Les contraintes structurelles sont des déterminismes résultant de situations, états de fait, normes diverses etc., dont le contrôle ne réside pas chez ceux qui les subissent et qui constituent le cadre dans lequel se déroulent les rapports à la polyvalente. Dans ce chapitre, on traitera de plusieurs contraintes structurelles qui ont façonné le vécu de l'expérience au cours des dernières années. Ainsi, on discutera successivement de l'intégration tardive des étudiants, du type particulier de clientèle, de la formation du personnel, des programmes d'études, au régime pédagogique et de l'avenir de l'expérience.

## 1. L'INTEGRATION TARDIVE DES ELEVES

Une des contraintes ayant le plus d'influence sur le déroulement de l'expérience est, sans aucun doute, de l'avoir initié exclusivement au secondaire. Commencer l'intégration des déficients auditifs au secondaire fut perçu, par plusieurs spécialistes, comme une entreprise chancelante. Selon eux, une des conditions nécessaires à la réussite de l'intégration est la prise en charge des enfants ayant des troubles auditifs dès le plus jeune âge (voir aussi Birch 1975; Ling, Ling & Pflaster, 1977). Cette démarche a aussi nourri l'opposition venant des Institutions, dont on a déjà fait mention.

Sans justifier pédagogiquement cette démarche, elle est mieux comprise lorsqu'on se situe dans le contexte de l'époque. Au milieu des années'60, il y avait, dans le cadre de L'Opération 55 de régionalisation[1], une grande disponibilité de fonds pour le développement matériel du réseau scolaire. Il est plausible de penser que la C.E.C.M. ait voulu garantir des aménagements convenables à une clientèle éventuelle de déficients auditifs de niveau secondaire. Il faut aussi noter que les institutions dispensant l'enseignement à ce type de clientèle relevaient du ministère des Affaires sociales. Ce n'est que parce que l'école Lucien-Pagé a été traitée en cas spécial pour le secondaire, et pour une partie de la province, que l'enseignement a pu alors être confié à la C.E.C.M. par le biais du ministère de l'Education.

On se trouvait alors dans l'alternative suivante: ou bien on risquait de laisser passer une occasion de développement d'aménagements matériels pour attendre une prise en charge totale (élémentaire et secondaire) par le ministère de l'Education, ou bien on profitait de ce développement même si l'on devait commencer exclusivement au secondaire. Avec le recul du temps, l'option de

---

[1] Au niveau de l'enseignement secondaire polyvalent.

la C.E.C.M. s'est avérée un choix raisonnable. Dans le climat de restrictions budgétaires que l'on connaît présentement, aurait-il été possible de construire des aménagements du genre de ceux de l'école Lucien-Pagé[1]?

Il faut souligner que plusieurs responsables de la C.E.C.M. se sont opposés à initier l'expérience au niveau secondaire. Comment en est-on venu à exclure l'élémentaire alors que, quelques années plus tard, le ministère de l'Education en prenait la charge? Aussi, pourquoi l'école Lucien-Pagé qui devait être une école provinciale ne dessert-elle finalement qu'une partie de la province? On ne sait pas comment ces compromis ont été effectués. Quoiqu'il en soit, cette contrainte a conditionné, dès le départ, le succès même de l'entreprise. Ainsi, lorsqu'il s'agira de porter un jugement sur la valeur de l'expérience, on devra la tenir présente à l'esprit pour rendre justice aux efforts des personnes impliquées.

---

[1] Notons, cependant, que d'autres systèmes scolaires disposent d'aménagements scolaires pour les déficients auditifs beaucoup moins sophistiqués que ceux de l'école Lucien-Pagé.

## 2. LA CLIENTELE DU PROJET

Au départ, la clientèle de déficients auditifs présente des difficultés notables d'apprentissage. En plus de cet état de fait, la décision de prendre en charge l'enseignement exclusivement au niveau secondaire amplifie les difficultés de la clientèle en fonction de l'intégration visée. Cette section traite d'abord de certaines caractéristiques des déficients auditifs pour, ensuite, développer les conséquences du début tardif de l'intégration.

La clientèle pose des problèmes à l'ensemble du personnel de l'école mais surtout aux enseignants, pivot de la formation de ces jeunes. Ces problèmes ne sont pas dûs au fait que le déficient auditif soit moins doué intellectuellement que l'entendant. On a cru longtemps que le sourd était aussi débile. Des études récentes montrent cependant, que l'intelligence se distribue normalement chez les déficients auditifs (Vernon, 1968; Furth, 1966; Lenneberg, 1967). Récemment, une comparaison de la clientèle de déficients auditifs de l'école Lucien-Pagé avec un groupe-contrôle d'entendants ne révèle pas de différences significatives entre les 2 groupes (Mongeau: 123).

La difficulté réside dans la carence d'un sens (l'ouïe) relié directement à la communication, moyen par excellence de l'apprentissage scolaire. Ainsi, les enseignants doivent souvent recommencer

les explications, parler d'une manière déterminée, utiliser des moyens visuels, etc.

D'autres aspects se présentent aussi comme des contraintes à l'intégration, tels le retard pédagogique au début du secondaire et la transition de l'élémentaire au secondaire. Comme on le sait, l'école polyvalente reçoit, en majeure partie, des étudiants de l'I.S.M.. De l'avis de plusieurs éducateurs - y compris ceux de l'I.S.M.- les étudiants n'auraient, en moyenne, pas plus qu'une quatrième année en français. Or, on sait que la langue maternelle est l'instrument de base pour l'ensemble de leur formation au secondaire. Même dans les ateliers, le français est le véhicule de la partie théorique, laquelle occupe une place importante dans les programmes de matières professionnelles.

Notons qu'une enquête effectuée aux Etats-Unis, touchant 93% des étudiants sourds de 16 ans et plus, montre que 30% sont illettrés, 60% ont une performance de 5.3 années de scolarisation et seulement 5% ont des acquis de 10e année ou plus (Boetner, 1965; McClure, 1966). Une autre étude révèle que la moyenne des gains en lecture entre 10 et 16 ans n'est même pas d'une année (Wrighstone, Aranow & Muskowitz, 1963; voir aussi Mongeau, 1974: 126-129).

Si on considère maintenant l'aspect social du processus d'intégration, on constate que les élèves, à leur entrée, n'ont pas eu de période de transition à la vie de la polyvalente. Pour la plupart, ces élèves ont suivi leur cours primaire en institution, où l'on n'a pas insisté sur des échanges planifiés et réguliers avec le monde entendant. Alors que dans d'autres projets[1], les efforts d'intégration se font dès le plus jeune âge, les étudiants de Lucien-Pagé, en entrant au secondaire, ont à affronter une expérience tout à fait nouvelle. Cette expérience est d'autant plus difficile qu'ils ne retrouvent pas à la polyvalente des étudiants entendants de secondaire I et II.

### 3. LA FORMATION DU PERSONNEL

Comme on l'a mentionné plus haut, un peu moins de la moitié des enseignants a un diplôme approprié pour l'enseignement à l'enfance exceptionnelle avec option en déficience auditive. Cette proportion, bien qu'intéressante, ne rejoint pas le niveau de formation que l'on retrouve ailleurs[2].

---

[1] Par exemple, les projets d'intégration du Fairfax County School Board, Virginia et du Montgomery County School Board, Maryland.

[2] Dans plusieurs projets américains, la plupart des enseignants du district sont détenteurs d'une maîtrise en éducation du déficient auditif.

Il y a plusieurs raisons à cette lacune. Entre autres, on peut citer le manque de programmes articulés en déficience auditive dans les universités francophones. D'une certaine manière, les enseignants francophones sont défavorisés par rapport à leurs pairs anglophones. Ces derniers peuvent se perfectionner dans différentes universités canadiennes (McGill, U.B.C. et Nouveau-Brunswick) et américaines (ex: Columbia, Washington et Gallaudet College). On ne doit pas blâmer les enseignants pour des carences (dont plusieurs sont conscients) dans leur formation car les possibilités de perfectionnement universitaire sont presque inexistantes[1].

Les tentatives de créer des programmes de perfectionnement universitaire cohérent ont souvent avorté faute d'une politique ministérielle dans ce domaine. Il existe à l'UQAM un projet de formation et perfectionnement des enseignants aux déficients auditifs dont le

---

[1] Il est vrai qu'il existe à McGill un programme de formation bilingue. Toutefois, le programme est peu commu des francophones et, surtout, ils ne disposent pas de moyens financiers pour se perfectionner. En effet, ces enseignants ne réussissent pas à obtenir des bourses du ministère de l'Education ou des commissions scolaires pour les études à temps plein qu'exige le diplôme. On comprend bien que les enseignants ne veuillent pas étudier dans des conditions aussi défavorables. Notons, en passant, que l'Université McGill donne plus de diplômes aux non-résidents du Québec qu'aux résidents, état de chose que le responsable du programme, le Dr. Ling déplore grandement.

début est fixé à septembre 1978. Le projet prend la relève de l'ancien programme de la même université qui avait cessé d'opérer en 1974. Le nouveau programme est au niveau du Certificat.

Sans juger de la valeur du programme, il vient néanmoins combler le vide dont on a fait mention. On ne connaît pas le succès qu'il aura. Combien d'enseignants seraient intéressés à s'y inscrire? Le document de l'UQAM évalue à une centaine environ le nombre d'enseignants intéressés à parfaire leur formation. Il faudra attendre le début du nouveau programme pour mesurer l'attrait qu'il exercera sur les enseignants en fonction et sur ceux qui voudraient s'orienter vers ce type d'engagement.

Il est heureux qu'on redémarre à nouveau une telle expérience car le niveau de formation du personnel enseignant laisse à désirer. Mais les carences dans la formation ne se retrouvent pas seulement chez les enseignants. Malgré leur certification professionnelle, la plupart des membres des services ne semblent pas avoir bénéficié d'un entraînement orienté vers leurs fonctions actuelles. Enfin, la même remarque s'applique également aux responsables administratifs[1].

---

[1] Notons à ce niveau que l'expérience a démontré qu'il était préférable pour le bon fonctionnement de la polyvalente, que les administrateurs aient une bonne connaissance des rouages de ce milieu plutôt qu'uniquement une expérience auprès des déficients auditifs.

En entrevue, les déficients auditifs se sont plaints du manque d'homogénéité dans l'emploi des signes. Si les étudiants ont remarqué ce manque, c'est que, logiquement, ils avaient été habitués à une façon standard de communication gestuelle. Lorsqu'ils arrivent à la polyvalente, ils sont déroutés en constatant la diversité des techniques de communication et le manque de rigueur dans leur utilisation. Il ne s'agit pas ici de prôner l'approche de la communication gestuelle avec les déficients auditifs de la polyvalente. Ce que l'on veut souligner, c'est la nécessité, à tous les paliers, d'homogénéiser les moyens de communication. Voilà un plan où la formation a fait défaut.

Les carences de formation semblent être aussi à la base du peu d'innovations pédagogiques dont on a été témoin à l'école. Il faut noter, toutefois, qu'en 1977-78, on a introduit certains changements intéressants, tels les cours de récupération en lecture.

On constate à la polyvalente, un certain isolement des différents membres du personnel. Dans les entrevues, on a souvent remarqué une méconnaissance des efforts entrepris ailleurs pour effectuer une intégration valable. Cet isolement peut être attribué, en partie, à leur formation plutôt restreinte. On a aussi noté une absence de cohérence dans la vision que plusieurs ont de l'enseignement aux défi-

cients auditifs. On reconnaît que les élèves manquent de vocabulaire, mais pourquoi ce manque? Comment y remédier?

On doit signaler, cependant, que l'on est actuellement à l'étape finale de production d'une plaquette à l'intention des écoles intégrantes, pour les aider à mieux connaître le déficient auditif. Bien que ce document fasse partie d'un ensemble d'efforts visant à une meilleure planification, il témoigne, en même temps, d'une réflexion intéressante sur la spécifité du déficient auditif. Dans ce sens, c'est un pas vers la cohérence qui semble, actuellement, faire défaut.

Notons toutefois, qu'à la polyvalente, il y a plusieurs personnes très compétentes. Ce que l'on souligne ici s'adresse à l'ensemble de la situation. D'ailleurs, à l'école même, on se rend compte des carences au niveau de la formation. Ainsi, par exemple, un projet de perfectionnement dans le domaine de la communication totale a été acheminé cette année à l'ancien Bureau de l'organisation othopédagogique de la C.E.C.M.

Remarquons, enfin, que les carences identifiées se retrouvent également dans d'autres secteurs de l'enseignement. Il ne faudrait pas être trop exigeant envers le personnel du projet car, tel qu'on le soulignait plus haut, il souffre à divers degrés, des carences du personnel en général à la C.E.C.M.

Des données qualitatives complémentaires de certaines recherches[1] révèlent plusieurs aspects déficients tant chez les enseignants que chez les administrateurs locaux. Du côté des enseignants, on a pu observer, entre autres choses, une indifférence et dans plusieurs cas, une réticence marquée au travail d'équipe; un scepticisme évident vis-à-vis les bienfaits des expériences de changement; une formation pédagogique qui, souvent, laisse à désirer[2]; enfin, une démarche plutôt erratique, c'est-à-dire sans objectifs mesurables et sans évaluation suivie. Du côté des administrateurs, en plus des deux premiers points signalés, une gestion plutôt empirique (c'est-à-dire, sans beaucoup de structuration) et l'absence assez généralisé d'une mentalité d'évaluation rigoureuse des performances[3].

---

[1] Ces données appartiennent principalement à trois études: Anne Laperrière (1975 et 1977) et Crespo & Cournoyer (1978). Il faut remarquer que ces données n'ont pas toujours été exploitées dans les études précitées

[2] Formation déficiente dont, notons-le, ils ne sont pas la plupart du temps responsable.

[3] Notons, cependant, que l'idée d'évaluation fait peu à peu son chemin particulièrement dans les écoles touchées par l'Opération Renouveau. La C.E.C.M. veut pousser, dès la présente année scolaire, l'analyse institutionnelle. On imagine bien que les Services concernés essaieront de développer un plan d'animation à l'intention de principaux d'écoles, administrateurs, enseignants et professionnels pour les initier à ce genre de démarche évaluative.

## 4. LES PROGRAMMES D'ETUDES

Alors que les anglophones bénéficient de programmes américains spécialement conçus pour les déficients auditifs, les francophones sont devant une absence totale de programmes spécifiques. La plupart du temps, les enseignants bâtissent eux-mêmes les différents programmes à partir des programmes réguliers. Quelques-uns utilisent de fait l'ancienne programmation de l'Institution des Sourds de Montréal car ils se servent de certains manuels de français rédigés par cette institution[1].

Les documents consultés consignent un intérêt marqué, dès le début de l'expérience, pour le développement de programmes appropriés pour les déficients auditifs. Sauf quelques exceptions, notamment pour le programme de religion, sciences et géographie, les efforts entrepris n'ont pas eu les effets escomptés.

---

[1] Certains programmes ont néanmoins été bâtis par des enseignants pour être employés par l'ensemble des enseignants. Notons que ces enseignants furent rénumérés, à même des fonds disponibles pour le développement, pour leur travail supplémentaire.

Toutefois, la programmation ne révèle pas entièrement de leur responsabilité. A ce propos, on peut s'interroger sur le manque de collaboration de la part des autorités du ministère de l'Education. Malgré de nombreuses représentations de la part des responsables de la C.E.C.M., il n'existe pas, à date, une politique précise de programmation pour les déficients autitifs.

Reliées à l'absence de programmes spécifiques, les conditions pour la certification font aussi partie des contraintes que l'école doit subir. Les responsables de l'école croient qu'une modification des règles du jeu, concernant la certification, permettrait aux étudiants de l'obtenir plus facilement. Il faut noter qu'en général les étudiants ne réussissent pas à obtenir la certification de fin d'études secondaires. En effet, depuis le début de l'expérience, un seul candidat a réussi à l'obtenir.

Cette situation n'est pas particulière à l'école Lucien-Pagé puisqu'on la retrouve au "Mackay Center for Deaf and Crippled Children". Néanmoins, avec les programmes officiels actuels, le "Montreal Oral School for the Deaf" a un taux de succès de 15% aux examens officiels de certification[1]. Notons en passant que cette

[1] Communication privée avec la directrice de l'école.

école est considérée, internationalement, comme ayant un taux élevé de réussite. Elle compte parmi ses anciens élèves plusieurs diplômés universitaires, non seulement du Callaudet College mais aussi des trois universités anglophones du Québec.

Il est clair que les programmes sont une contrainte qui empêche les étudiants de Lucien-Pagé d'obtenir la certification. Mais comment expliquer que le "Montreal Oral School for the Deaf" réussisse mieux dans le même cadre des programmes officiels? Les programmes sont-ils vraiment une contrainte qu'on ne peut vaincre?

Une solution facile serait d'obtenir, du ministère de l'Education[1], une certification à rabais. Il ne semble pas que ce soit une bonne solution. De nombreux indices laissent supposer que les handicapés ne veulent pas de faveurs touchant précisément la certification. On est contraint dès lors d'analyser les raisons du succès de Montreal Oral School. Indépendamment de la sélection qu'ils peuvent exercer dès le début de la scolarisation, lorsque les élèves se retrouvent au secondaire, ils ont déjà un niveau académique sensiblement équiva-

---

[1] Il faudrait souligner que les responsables du projet soulèvent depuis plusieurs années le problème de la certification au ministère de l'Education. Cependant, ce n'est que vers la fin de l'année scolaire 1977-78 que le ministère de l'Education semble avoir réellement pris le problème en mains.

lent à celui de la classe régulière correspondante. Le programme officiel est alors respecté ainsi que la gradation des acquis.

A Lucien-Pagé, les élèves arrivent, comme on le sait, avec un écart académique important. Les enseignants sont alors obligés de construire un programme approprié à leur niveau. Mais, c'est précisément là qu'une partie du problème réside. Il n'y a pas de correspondance entre plusieurs programmes élaborés "ad hoc" par les enseignants. C'est donc un problème de dispersion des énergies qui oblige plusieurs enseignants à refaire les bases supposément acquises, ce qui empêche le développement cumulatif harmonieux des connaissances académiques.

Bien que difficilement mesurables, les attentes des enseignants pourraient jouer un certain rôle dans le peu de succès des étudiants à la certification. Alors que les déficients auditifs (en entrevue) considèrent qu'ils apprennent peu et croient pouvoir apprendre plus, les enseignants pensent qu'ils essaient de montrer trop de matière pour la capacité des étudiants. Les entrevues avec les parents les révèlent en accord avec leurs enfants sur ce point. Ainsi, les enseignants sous-stimuleraient peut-être les étudiants et cette sous-stimulation amincirait les chances de réussite. Toutefois, l'enseignement aux déficients auditifs n'étant pas une tâche facile, il

ne faudrait pas conclure qu'uniquement un surcroît de stimulation, résultant d'une vision plus optimiste des capacités de cette clientèle, créerait automatiquement des diplômés du secondaire.

## 5. LE REGIME PEDAGOGIQUE

En plus des contraintes dont nous avons déjà traitées, il en est une autre qu'on ne doit pas minimiser: le changement structurel entre l'organisation de l'élémentaire et celle du secondaire polyvalent. Au niveau du régulier, l'école polyvalente semble entraîner, de par sa structure même, des problèmes d'inadaptation. Une recherche récente (Crespo & Cournoyer, 1978) relie des manifestations d'inadaptation telles que l'ennui, le sentiment d'étrangeté, la dispersion matérielle et psychologique, le chahut, etc., à des éléments structurels de la polyvalente.

Même si, par plusieurs aspects, l'organisation pédagogique se distingue de l'école régulière (par exemple: des groupes stables, un ratio enseignant/élèves réduit)[1], il n'en reste pas moins que les

---

[1] Notons que les différences importantes entre les normes qui s'appliquent au secteur des déficients auditifs et celles qui s'appliquent au secteur régulier entraînent de nombreuses difficultés. On remarque aussi que les demandes empruntent des canaux différents selon le secteur; pour le secteur régulier, on s'adresse à la région administrative alors que pour le secteur sourd, on s'adresse au Service de l'Adaptation (anciennement Division des services spéciaux) lequel, suite à des besoins spécifiques, dépasse souvent la rigidité des normes établies en négociant des accords particuliers avec les Ministères de l'éducation et des Affaires sociales (voir note 2, p44)

élèves sont soumis à diverses normes de la polyvalents. Les entrevues avec les déficients auditifs montrent qu'ils éprouvent un certain dépaysement face à un encadrement moins rigide de l'école. Notons, par ailleurs, que malgré un ratio réduit, les enseignants, tout comme au régulier, sont spécialistes d'une matière. Ainsi, les étudiants ont devant eux plusieurs modèles d'identification, ce qui demande un effort accru d'adaptation de leur part.

Enfin, le système même des options conditionne des décisions touchant les efforts d'intégration à l'extérieur dont on traitera plus loin. Qu'il suffise ici de signaler que l'école ne peut offrir, même au niveau du tronc commun, toutes les options professionnelles et que par conséquent, cette situation a été pour plusieurs étudiants le point de départ d'un placement supervisé à l'extérieur de Lucien-Pagé.

## 6. L'AVENIR DE L'ECOLE

Dans un avenir rapproché, deux contraintes auront certainement une incidence notable sur l'école: la baisse constante des effectifs scolaires et la politique probable du ministère des Affaires sociales concernant la décentralisation des services aux déficients auditifs. Sans s'attarder longuement sur ces contraintes, une esquisse sommaire de leur impact est nécessaire.

Alors que l'école avait été conçue pour recevoir l'ensemble des déficients auditifs de niveau secondaire de la province (environ 500 étudiants), elle a perdu une partie de la clientèle projetée au profit de l'Institution des Sourds de Charlesbourg. Aussi, la baisse de la natalité ne tardera pas à affecter l'inscription à l'école. Les prévisions pour les 5 prochaines années - à l'exception de celle de 1978-79 - ne sont guère encourageantes à ce point de vue.

En même temps, certaines commissions scolaires, notamment la Commission scolaire régionale de Chambly, ont entrepris des démarches pour prendre en charge leur clientèle de déficients auditifs de niveau secondaire. Ce mouvement, s'il était entériné par les autorités ministérielles, amputerait l'école Lucien-Pagé d'une partie notable de candidats.

Au niveau élémentaire, on assiste, en plusieurs endroits (dont Longueuil et Laval), à des efforts en vue de dispenser l'enseignement aux déficients auditifs. Cette tendance a déjà des répercussions sur la clientèle que reçoit l'Institution des Sourds de Montréal. Des responsables de l'Institution ont fait part, lors d'une entrevue, de leurs appréhensions face au changement possible de leurs clientèles actuelle et future. De leur aveu, leur clientèle présente de plus en plus de carences marquées. Ils attribuent cet état de

choses à la prise en charge, par les commissions scolaires locales, des déficients auditifs de leurs territoires respectifs. Selon eux, ces commissions scolaires garderaient les cas les plus faciles, pour leur envoyer ceux qui comportent le plus de problèmes. Par exemple, leur population actuelle d'occupationnel est de l'ordre de 25% de l'ensemble des effectifs. Aussi, entre 30% et 40% des élèves inscrits ont des difficultés en plus de la déficience auditive.

Enfin, il est à prévoir que si la politique de décentralisation prônée par la première version du plan quinquennal du ministère des Affaires sociales (Héroux, 1977) est entreprise sur une large échelle, cette tendance, déjà présente, des commissions scolaires locales à garder leurs élèves les plus intégrables s'accentuera. Par le fait même, l'Institution des Sourds de Montréal se verra confronté à un changement de vocation.

Si l'on a amené l'exemple de l'Institution des Sourds de Montréal, c'est que, comme on le sait, les étudiants du projet proviennent en grande partie de cette institution. Conséquemment, l'école Lucien-Pagé se verra confrontée aussi, dans un avenir prévisible, à un changement de vocation.

Les responsables de l'école sont conscients des effets

combinés de la baisse de la natalité et de l'éventuelle politique de décentralisation. Pour le moment, leurs efforts s'orientent vers le maintien de leur statut d'école secondaire desservant une partie de la province. Quant à la possibilité d'un changement de vocation de l'école (ou de sa disparition[1]), bien que présente en arrière-plan, elle ne constitue pas une préoccupation majeure pour les autorités de l'école.

Toutefois, les enseignants manifestent une certaine inquiétude[2], surtout face à la diminution progressive de la clientèle et aux efforts de la Commission scolaire régionale de Chambly pour récupérer le secondaire. Ces 2 facteurs ont, on le voit aisément, une répercussion sinon sur la sécurité d'emploi, sûrement sur la stabilité de leur tâche.

---

[1] Au ministère de l'Education, on croyait, en 1975, que l'école Lucien-Pagé était nécessaire pour au moins les 10 prochaines années, c'est-à-dire, aussi longtemps que "des mesures d'intervention précoce et des mesures intensives au niveau élémentaire n'auront pas produit leurs fruits" (note de service datée du 30 avril 1975).

[2] On ne retrouve pas cette inquiétude au niveau de la direction. En effet, on commence à envisager avec sérénité la possibilité que Lucien-Pagé devienne un centre de services spécialisés.

Ce chapitre s'est consacré à l'analyse de contraintes structurelles ayant modelé l'expérience. Par leur présence, ces contraintes ont entravé le développement de l'expérience, l'empêchant de se dérouler dans des conditions idéales. Une appréciation du projet doit en tenir compte car, n'eut été d'elles, l'expérience aurait pû être tout autre. Par conséquent, il ne faut pas s'étonner du fait que l'expérience d'intégration à Lucien-Pagé semble parfois irrationnelle puisqu'on a dû, pour la réaliser, composer avec d'importants éléments sur lesquels on ne pouvait exercer de contrôle.

# CHAPITRE V

# LE FONCTIONNEMENT DU PROJET

Après avoir revu les principales contraintes structurelles du projet, ce chapitre tente d'analyser certains aspects touchant son fonctionnement. Contrairement aux contraintes analysées, sur lesquelles l'école a peu d'emprise, on s'attarde ici à des éléments qui, ayant une incidence sur le processus d'intégration, relèvent plus spécifiquement de la responsabilité de l'école. Ces éléments constituent "l'enveloppe" du projet, soit en tant que visées soit en tant que concrétisation de ces visées. Ils se rapportent donc autant aux finalités du projet et à ses supports idéologiques qu'à ses formes concrètes d'actualisation.

## 1. LES VISEES DU PROJET

Cette section essaie de décrire, de manière critique, un ensemble d'éléments intentionnels que l'on retrouve - ou devrait retrouver - dans l'expérience d'intégration sous évaluation. On y fait successivement référence aux objectifs du projet ainsi qu'à sa philosophie et à l'engagement qu'il suscite.

### A. Les objectifs

Bien que cela puisse paraître quelque peu curieux, les objectifs de l'expérience sont très diffus. Cette fluidité se vérifie à tous les échelons : des administrateurs supérieurs

jusqu'aux enseignants. A la question "quel est le but de l'école Lucien-Pagé?", on répond immédiatement "intégrer le plus grand nombre de déficients auditifs". Cependant, c'est lorsqu'on veut préciser le sens de l'intégration que l'on retrouve le plus d'ambiguités. Ambiguités qui se situent, tout d'abord, au niveau de l'enchaînement des objectifs car, l'intégration est-elle un but final ou intermédiaire? Aussi, même si elle est perçue comme "un instrument de promotion sociale" (comité d'intégration, rapport 1975-76:17), c'est quoi au juste intégrer?

Dans les premiers rapports officiels, on parlait même "d'intégration de 85 garçons", alors que le terme le plus approprié aurait été "prise en charge de 85 garçons". De même, on parle aujourd'hui d'intégration en se référant au placement dans des cours réguliers. Un déficient auditif est intégré s'il suit la totalité ou seulement quelques cours avec les entendants. On n'utilise jamais l'expression "intégration partielle". Ces développements peuvent sembler banals. Néanmoins, la clarté dans les buts poursuivis dans une expérience sont une condition importante dans sa réussite (Grenier-Pelletier, 1977)

Très rarement, les entretiens que l'on a eus ont révélé une définition formelle et articulée des objectifs de l'expérience.

Notons, par ailleurs, qu'il n'existe pas à date un document officiel qui présente le projet dans ses différentes facettes. Ce document, qui fait défaut, est jugé par Birch (1975) comme faisant partie des conditions nécessaires à la réussite d'un projet d'intégration.

## B. La philosophie du projet

Dans cette sous-section, sont discutés 2 points qui touchent la philosophie sous-jacente au projet. On y fait mention de l'approche globale à l'éducation des déficients auditifs et de l'orientation fondamentale des efforts de l'expérience, c'est-à-dire de l'engagement du personnel dans l'expérience.

### a) Approche globale à l'éducation des déficients auditifs

Il existe actuellement un grand débat, dans les milieux intéressés, concernant l'approche globale à l'éducation des déficients auditifs. Deux courants s'affrontent: l'oralisme et la communication totale. Le premier insiste sur l'utilisation précoce des restes auditifs, l'apprentissage de la parole et la lecture labiale. Le second ajoute à ces éléments le langage gestuel (épellation manuelle et signes).

Il est hors des buts de ce rapport de prôner l'une ou l'autre des approches[1]. La discussion porte plutôt sur le fait que l'école n'a pas de politique précise quant à la méthode globale d'éducation. On a l'impression que l'école est oraliste par défaut. Comme la communication totale exige un apprentissage particulier et qu'en plus, plusieurs membres du personnel ne connaissent pas les signes, on se dit d'une approche oraliste mais cela tient plus de la facilité que d'une conviction profonde. L'attitude adoptée par le Montreal Oral School tranche nettement de celle adoptée à l'école Lucien-Pagé. La cohérence de la démarche de la première ne fait pas de doute. De même, le centre Mackay, bien que partisan de la communication totale depuis 3 ans, est conséquent avec sa politique éducative. Chez ces derniers, par exemple, les enseignants doivent, préalablement à leur engagement, montrer une expertise dans cette méthode de communication.

Le flottement de méthode à l'école Lucien-Pagé résulte en partie des carences dans la formation du personnel mais, aussi de l'absence de politique définie à l'I.S.M.. En effet, il semble

---

[1] Comme on le notera plus loin, chacun de ces courants revendique des succès dans leurs efforts d'éducation des déficients auditifs.

bien que les deux tendances existent dans cette institution. Ainsi, parmi leur clientèle actuelle, on retrouve des élèves formés à l'une ou l'autre de ces méthodes. Finalement, le ministère de l'Education n'a pas non plus une philosophie arrêtée par rapport à l'éducation des déficients auditifs.

Signalons qu'il ne semble pas exister de relation entre la méthode de communication et la formation des déficients auditifs en milieu régulier. L'analyse de diverses expériences américaines d'intégration révèle que celle-ci peut réussir avec l'une ou l'autre méthode (Birch, 1975). Toutefois, des personnes averséus pensent que l'intégration commanderait plutôt une méthode oraliste, car selon eux, elle exigerait davantage du déficient auditif que de l'entendant: l'exceptionnel devant, dans l'hypothèse de l'intégration, faire seul presque tout le chemin. La communication totale exigerait, toujours selon ces derniers, un plus grand effort de la part des entendants.

Quoiqu'il en soit, il n'existe pas, à Lucien-Pagé, de philosophie articulée concernant la méthode globale d'éducation. Cette absence contraste, comme on vient de le voir, avec les attitudes de 2 autres centres anglophones de formation des déficients auditifs (élémentaire et secondaire) dans la région métropolitaine.

b) L'engagement du personnel

Il est évident que la direction de l'école (directeur et adjoints responsables du secteur des déficients auditifs) est en accord avec l'expérience d'intégration. Cet engagement est très important pour le fonctionnement du projet. Il est à noter que cette attitude positive ne se retrouve pas nécessairement dans toutes les écoles régulières qui accueillent des enfants exceptionnels. Plus spécifiquement, le directeur de l'école semble engagé, sans hésitation, dans l'éducation des déficients auditifs et il est partisan de l'intégration. En lui, l'école trouve un support avoué important pour la poursuite de l'expérience.

Comme on peut s'en douter, il en va de même du coordonnateur du projet, directeur adjoint de l'école. C'est lui qui, on s'en souvient, avait été, au début des années'70, l'animateur sur le terrain de la prise en charge, par la C.E.C.M., des élèves de l'Institution des Sourds de Montréal. Il est la personne la plus fréquemment mentionnée dans les affaires relatives à l'intégration à Lucien-Pagé. Jusqu'au début de la nouvelle école, il était le principal porte-parole au niveau local.

Avec l'ouverture de la polyvalente, le coordonnateur actuel a dû subir une baisse de statut. Alors qu'il était

auparavant directeur d'école, il devient, lors du transfert des déficients auditifs à la polyvalente, directeur adjoint. Malgré l'appui dont il jouissait à la Division des services spéciaux, l'organigramme prôné par cette Division pour la nouvelle école ne fut pas accepté. Cet organigramme prévoyait le rang de sous-directeur (vice-principal) pour le coordonnateur avec 2 adjoints se rapportant à lui comme supérieur immédiat. L'organigramme approuvé par la C.E.C.M. prévoit, comme on le sait, 3 cadres de même rang chargés du secteur des déficients auditifs et répondant directement au directeur de l'école. Même si le changement de statut a dû certainement l'affecter, il n'a pas semblé avoir d'effet sur son engagement dans l'expérience. Quant aux 2 autres adjoints, ils sont venus, si l'on croit leurs propos, librement à s'occuper des déficients auditifs. Ils n'ont donc pas été contraints de s'y intéresser suite à des réaffectations de personnel cadre.

On peut affirmer, dès lors, qu'au niveau de l'administration immédiatement concernée par le projet, il existe une volonté manifeste de jouer à fond l'expérience d'intégration. Cependant, l'on ne retrouve pas la même attitude dans de larges secteurs de l'école. Tout d'abord, beaucoup d'enseignants du secteur régulier ne semblent pas être au courant des buts de l'expérience, des caractéristiques des déficients auditifs, des conditions particu-

lières de l'intégration, etc. Ils considèrent le "secteur sourd" comme évoluant aux côtés du secteur régulier, au même titre que le Professionnel Court. Il faut noter, toutefois, qu'ils sont plutôt indifférents à la vocation de l'école alors qu'ils sont réticents face au Professionnel Court.

Du côté des enseignants du secteur des déficients auditifs, l'intégration n'apparaît pas comme un but consciemment accepté et poursuivi. Ils voient, selon le cas, l'administration ou le comité d'intégration comme l'unique responsable de l'intégration. On ne perçoit pas chez eux une préoccupation articulée sur la problématique de l'intégration. Comme le cadre dans lequel plusieurs enseignants évoluent, par rapport à l'académique, est semblable à celui d'une école spéciale, ils ne se sentent pas engagés dans le processus d'intégration. Cette attitude peut nuire au succès de l'expérience. Selon Birch (1975), un des principes nécessaires au bon fonctionnement des projets d'intégration est celui de canaliser tous les efforts du personnel vers l'adaptation au milieu entendant

Le principe est certes très exigeant car il implique qu'on joue, à tous les paliers, la carte de l'intégration. Dans le concret, ce principe se traduirait, entre autres choses, par une

collaboration des enseignants au dépistage des élèves les plus aptes à être intégrés, l'augmentation des échanges entre les secteurs sourd et régulier et la simulation des conditions extérieures en évitant un régime d'exception pour les déficients auditifs.

L'orientation vers le monde entendant semble importante dans la formation d'un esprit de corps nécessaire à la bonne marche de l'expérience. Elle fait également partie de la cohérence des attitudes éducatives dont on a déjà noté l'absence à l'école. Enfin, elle sous-entend une politique de décloisonnement, à l'école, dont on traitera plus loin.

## 2. L'ACTUALISATION DES VISEES

Cette section aborde plusieurs aspects d'ordre plus concret reliés au fonctionnement de l'expérience. Ils se distinguent des autres aspects de ce chapitre par leur caractère opérationnel, étant, en quelque sorte, l'actualisation des intentions du projet. Quelques-uns de ces aspects ont été abordés lors de la description du projet. S'ils sont traités à nouveau ici, c'est parce qu'ils sont, comme tous les aspects développés dans cette section, des entraves à un fonctionnement en accord avec les visées du projet. On discutera successivement du comité d'intégration, des critères d'intégration, du placement à l'extérieur de l'école et du recommencement continuel.

## A. Le comité d'intégration

Le comité d'intégration est la pierre angulaire du projet. Le comité existe maintenant depuis 3 ans, avec une certaine rotation de ses membres. Comme les attributions de ce comité ont été traitées plus haut, il n'est pas nécessaire d'y revenir ici. Le but de cet alinéa est de présenter sommairement quelques difficultés de fonctionnement du comité ainsi que certaines de ses conséquences.

On peut reprocher au comité de ne pas avoir établi une politique cohérente d'intégration. Il semble avoir manqué d'une certaine continuité dans ses travaux en raison d'une dispersion de ses énergies[1]. Toutefois, les membres du comité ont beaucoup travaillé et ce, de manière assidue. Ce n'est donc pas du côté de l'effort qu'il faut chercher les raisons des difficultés de fonctionnement. C'est plutôt du côté de la coordination des

---

[1] Il faut signaler que, du moins pendant la première année de fonctionnement, le comité n'avait pas comme mandat de développer une politique cohérente d'intégration. Le comité était né du souci de régler des revendications syndicales concernant notamment la tâche des professeurs intégrants (i.e., ceux qui reçoivent des élèves sourds dans des cours réguliers). Par après, le comité est devenu un comité de planification.

efforts qu'il faut en chercher les causes: il a nettement manqué jusqu'en 1977-78, un plan de travail méthodique.

A partir de 1977-78, par contre, on assiste à un véritable redressement de ce comité. On est frappé par la clarté des buts poursuivis par le comité et par la division rationnelle du travail de ses membres. Au moment d'écrire ces lignes, on ne connaît pas quel sera le résultat final de ses travaux. On peut néanmoins affirmer que l'allure générale du comité tranche avec celle des années précédentes. Dès lors, c'est un grand pas vers une meilleure efficacité.

Le comité semble avoir eu des effets inattendus sur la dynamique de l'engagement des enseignants du secteur des déficients auditifs. Il semble que, de manière latente, les travaux du comité auraient favorisé une certaine démobilisation du personnel enseignant. Le phénomène n'est cependant pas spécifique à ce projet. On a déjà constaté, lors d'évaluation de projets de moindre envergure, que l'introduction de mesures additionnelles ou d'innovation tendent à favoriser une décharge des responsabilités. Ainsi, par exemple, on a pu constater que certains enseignants ont tendance à s'occuper moins des élèves-problème lorsqu'il existe une équipe pluridisciplinaire mandatée pour prendre en charge

ces élèves[1].

Plusieurs enseignants considèrent que l'intégration relève de la responsabilité du comité. D'autres croient que l'intégration est simplement une décision administrative. Parfois, on identifiait une seule personne comme étant la seule responsable de la décision d'intégrer les étudiants.

Ces constatations portent à croire que le comité n'a pas suffisamment informé l'ensemble du personnel. Des entrevues révèlent même un certain antagonisme entre "ceux qui connaissent l'éducation des sourds" (i.e., les membres de l'équipe) et "les autres". Il serait arrivé, quelques fois, que l'on aurait fait sentir à des membres du personnel intéressés à l'intégration qu'ils ne connaissaient pas assez du sujet pour émettre des opinions. Une telle attitude, si elle existait vraiment, décourageait les initiatives et renforcerait les tendances au désengagement.

---

[1] Cette constatation provient de l'expérience acquise dans l'évaluation des projets de l'Opération Renouveau (intervention en milieux défavorisés). Les deux exemples proviennent des évaluations annuelles de ces projets.

B. Les critères d'intégration

Il a été impossible de trouver une codification précise des critères utilisés pour procéder à l'intégration. On verra plus bas comment la soi-disant intégration s'effectue. Dans cet alinéa, on discutera exclusivement d'intégration à la polyvalente même.

Un document officiel laisse supposer qu'il existerait un ensemble de facteurs dont il faut tenir compte pour bien intégrer, notamment le "potentiel" de l'élève et sa "motivation" (Rapport 1976-77:17). Il indique aussi que, dans le processus d'intégration, il faut privilégier certains critères à d'autres car, très souvent, les individus ne peuvent réunir, à un haut degré, tous les critères (Ibid.)

En entrevue, on a souvent répété que chaque cas à intégrer est analysé en profondeur selon "une série de critères". Aussi, on procéderait pour chaque cas à une consultation auprès des enseignants, orthophonistes, audiologiste et parents (Ibid:37). Chaque étudiant ayant des potentialités différentes, on semble être satisfait avec le niveau d'intégration, si bas soit-il, correspondant à ses capacités. Ainsi, pour quelques-uns, lit-on, l'intégration se réduit aux contacts avec des entendants dans

les lieux physiques de l'école: pour d'autres, l'intégration peut aller jusqu'à la participation aux activités pédagogiques régulières.

Deux éléments sont importants dans l'attitude que l'école adopte: une volonté d'analyser en profondeur chaque cas et l'idée que l'intégration dépend de plusieurs paramètres. Toutefois, ces 2 éléments, bien qu'importants, peuvent rester inopérants si l'on ne possède pas une série de critères d'intégration. Aux Etats-Unis, on dispose actuellement de certains instruments et procédures pour discriminer les candidats susceptibles de réussir une expérience d'intégration. Nix (1977a) en rapporte 3: le "Mainstream Quotient", le "Minimum Objectives Policy" et le "Low-Risk Trial Placement". Sans entrer dans le détail de ces méthodes, soulignons que la première est une mesure prédictive de succès dans l'intégration et que les 2 autres se rapportent à une sorte d'évaluation continue des possibilités d'intégration. Notons, enfin, qu'un protocole détaillé de points à considérer lors de l'intégration a récemment été élaboré par Nix (1977b).

Les 2 dernières années, l'intégration à l'école même a été effectuée, de l'avis des responsables, de manière plutôt conservatrice, certainement plus conservatrice que durant les

années précédentes (1974-76). Cependant, on ne sait pas si cette politique est conservatrice parce que, proportionnellement, on intègre moins de déficients auditifs dans l'école ou parce que les critères d'intégration sont devenus plus stricts.

Les différentes personnes consultées au sujet des critères d'intégration en ont présenté des versions différentes. Il semble donc que les décisions concernant l'intégration sont prises à partir d'un ensemble de règles diffuses et non-rigoureuses. Les décisions semblent être le résultat d'une appréciation globale, à caractère consensuel, dont il est difficile de cerner les composantes ainsi que leurs valeurs respectives.

Le manque de codification des critères peut entraîner l'arbitraire dans la sélection des étudiants. L'école trouverait avantage à développer un ensemble standardisé de critères pour l'intégration. Il faut noter que l'école s'applique, depuis le début de la présente année scolaire, à établir de manière définitive un tel ensemble. Il est à souhaiter qu'ils réussissent à consigner, de manière rigoureuse, un protocole à suivre pour l'intégration.

C. Le placement à l'extérieur

Le terme "placement" est choisi à bon escient, car l'école emploie le terme "intégration à l'extérieur". En réalité, si l'on doit parler d'intégration dans ces cas, il faudrait ajouter immédiatement le qualificatif "forcée". Le placement à l'extérieur est certainement parmi les aspects déficients du projet.

Comme le secteur des déficients auditifs se trouve dans une école régulière, le terrain d'expérimentation est immédiat. Ainsi, il n'existe aucun besoin - comme dans certains projets américains d'intégration - d'envoyer des étudiants à des écoles environnantes. L'inscription dans d'autres écoles est déterminée ici, très souvent, par l'absence à l'école, au niveau de la concentration ou même du tronc commun, de l'option choisie par l'étudiant.

Les administrateurs de l'école affirment que ce sont souvent les parents qui exercent des pressions pour que leurs enfants se spécialisent davantage. Face à ces pressions, et étant donné l'absence de la spécialité en question, on se résigne à les placer ailleurs. Cette même pression des parents pourrait expliquer certains placements effectués tôt dans la carrière de l'élève au profit de commissions scolaires locales. Indépendamment de ces

raisons, on a pu percevoir un malaise chez certaines personnes interviewées concernant ce placement. On suggère parfois que quelques placements sont liés au mauvais comportement de l'étudiant[1].

Les responsables du projet sont conscients des déficiences de cette formule. Néanmoins, ils se trouvent dans le dilemne d'envoyer les étudiants à l'extérieur pour donner suite à leurs options tout en sachant que ce n'est pas la meilleure solution pour eux.

Pour les étudiants placés à l'extérieur, le projet prévoit, comme on l'a mentionné, une aide par des professeurs itinérants. Mais, à notre avis, c'est un palliatif insuffisant. Ces enseignants rencontreraient chaque étudiant en moyenne 2 heures par

---

[1] On raconte qu'il aurait fallu interpréter à un étudiant l'ordre de mutation à une autre école car, appelé au bureau d'un responsable administratif pour être informé de la décision, il n'était pas capable de comprendre ce qu'on lui disait. On peut argumenter, à juste titre, qu'il s'agit d'un cas isolé et que, par conséquent, il ne devrait pas être mentionné dans le rapport. Si on a préféré de le noter, c'est qu'il dramatise les problèmes du placement extérieur. Comment peut-on "intégrer" totalement des étudiants aussi peu outillés pour faire face à un milieu composé exclusivement d'entendants?

semaine. C'est de toute évidence, une aide irsuffisante.

A l'école-mère, les élèves intégrés en atelier reçoivent plus d'aide. Par exemple, le professeur de soutien assiste aux cours de théorie ..'il interprète; il fournit également des explications supplémentaires et prend des notes pour l'étudiant. Les élèves placés à l'extérieur n'ont pas accès à cette ressource. De plus, leur intégration est totale: option professionnelle et matières académiques. A l'école Lucien-Pagé, on peut être intégré pour l'option professionnelle sans forcément l'être pour les matières académiques. On comprend aisément que les élèves placés à l'extérieur en viennent vite à ne plus fréquenter les cours académiques pour se concentrer sur les matières techniques qui, dans leur esprit, leur permettront de travailler plus tard. Il faut noter que, si l'on juge par les commentaires recueillis lors de la visite à une école intégrante, les élèves se sentiraient à l'aise dans les ateliers. Il semblerait qu'ils ne posent pas beaucoup de problèmes et qu'ils apprennent les principes de l'occupation choisie aussi bien que les élèves entendants. Toutefois, l'école ne les force pas à assister aux cours académiques prétextant soit un accord tacite avec l'école-mère, soit l'incapacité réelle des étudiants à les suivre.

Le problème du placement à l'extérieur est fort complexe. Il existe une division du travail au niveau des polyvalentes de la C.E.C.M. par rapport aux spécialisations offertes. La rationalité exige que les options coûteuses, en termes d'équipement et fonds de roulement, soient concentrées afin d'éviter la sous-utilisation et la multiplication inutile. L'école Lucien-Pagé n'échappant pas à cette politique, les étudiants dont la spécialité n'y est pas offerte doivent s'inscrire ailleurs.

Il n'y a pas beaucoup de solutions à ce problème. Ou bien on augmente le nombre de spécialisations offertes, ou bien on essaie de rétrécir l'éventail de choix vocationnels pour les jeunes, ou encore on repense entièrement l'aide supplémentaire offerte. Comme réponse générale à ces hypothèses, on peut affirmer immédiatement qu'il est hasardeux de prôner une hypothèse à l'exclusion des autres. Les première et troisième hypothèses demanderaient une augmentation considérable du budget, alors que la deuxième hypothèse irait contre la liberté des jeunes. On aura l'occasion plus loin d'expliciter cette affirmation et d'ajouter quelques autres éléments dans une perspective d'amélioration du système.

D. Coordination élémentaire/secondaire

Lors de la discussion sur les contraintes structurelles, on avait noté les difficultés occasionnées par la discontinuité entre l'élémentaire et le secondaire. On sait que le projet a débuté exclusivement avec des étudiants du secondaire et que ce n'est qu'à partir de la présente année académique que la C.E.C.M. a pris en charge l'élémentaire.

Au-delà des raisons qui ont empêché de bonnes relations de travail entre l'école Lucien-Pagé et l'Institution des Sourds de Montréal, le manque de coordination entre les 2 niveaux a été jusqu'à cette année, un obstacle de taille. Même si la pédagogie de l'I.S.M. n'était pas la responsabilité de la C.E.C.M., on aurait pu néanmoins développer une certaine collaboration professionnelle. Il est entendu que le fondement du projet, à savoir l'intégration, était fort contesté à l'I.S.M.. On ne pouvait pas s'attendre à une collaboration dans ce sens. Mais, des aspects tels que la méthode globale d'approche (oralisme ou communication totale) ou les programmes académiques auraient pu faire l'objet de préoccupations communes.

Cette situation tend à se corriger présentement. Les 2 organismes ont commencé, timidement, une certaine concertation.

Il est du plus haut intérêt qu'ils persistent dans cette voie dans un esprit de détachement et d'engagement envers l'éducation des déficients auditifs.

E. Le cloisonnement à la polyvalente

L'école polyvalente Lucien-Pagé constitue en soi un terrain privilégié pour développer des contacts humains entre les déficients auditifs et les entendants. On peut penser que le développement d'habiletés sociales passe par la maximisation des rapports entre ces 2 groupes. Par l'insertion contrôlée de jeunes déficients auditifs dans un milieu entendant, on voulait les préparer à leur insertion future dans la société globale.

Bien que l'on aurait pu s'attendre à une éclosion des rapports entre ces 2 groupes, force est de constater que les échanges sont réduits au minimum. Il existe donc un cloisonnement entre le monde des déficients auditifs et celui des entendants malgré une mise en situation de proximité physique. Rappelons que le cloisonnement portait quelques-uns à penser que le projet n'a pas dépassé le stade de la cohabitation entre les 2 groupes.

Le cloisonnement est d'abord celui des jeunes entre eux, l'observation participante a révélé qu'à la cafétéria, par exemple,

les déficients auditifs forment un groupe bien identifié ayant peu ou pas d'échange avec les entendants. La dispersion dans l'utilisation des places (dispersion qu'on aurait tant souhaitée) ne s'est pas matérialisée. Cette attitude de séparation se manifeste aussi dans les jeux et récréations. Il faut noter que les divertissements sont indistinctement ouverts aux déficients auditifs et aux entendants. Néanmoins, la participation est peu élevée. A part quelques danses et séances de cinéma, les déficients auditifs boudent les activités organisées par l'école.

L'école peut argumenter avec raison que les déficients auditifs n'ont pas eu à l'élémentaire une expérience valable au niveau des rapports avec les entendants. En fait, les déficients eux-mêmes, faute de n'avoir été socialisés différemment, préfèrent souvent la compagnie de leurs pairs et trouvent difficiles les rapports avec les entendants.

Toutefois, au-delà des carences au niveau élémentaire et des réticences avouées des déficients auditifs vis-à-vis des échanges soutenus avec les entendants, l'école ne semble pas avoir tout mis en en oeuvre pour promouvoir les échanges. Il n'y a pas de plan structuré

pour favoriser les échanges entre les secteurs sourd et entendant[1]. Il ne suffit pas d'ouvrir les rencontres à tous, il faut encore trouver les moyens d'obtenir la participation du plus grand nombre d'étudiants.

On avait signalé plus haut que les enseignants du secteur régulier étaient plutôt indifférents à ce qui se passait dans le secteur sourd[2]. A ce propos, on peut se demander quels ont été les efforts de l'école pour éveiller l'intérêt de ces enseignants (information, animation, encouragement à élaborer des projets concrets d'échanges entre étudiants, etc.).

---

[1] Même s'il n'existe pas un tel plan, quelques tentatives de décloisonnement ont vu le jour à l'un ou l'autre moment de l'expérience. Par exemple, des enseignants de catéchèse du secteur sourd sont allés, avec leur groupe, rendre visite à des entendants pour favoriser les contacts humains; en éducation physique, on a formé des groupes mixtes (entendants et non-entendants) etc.

[2] Au niveau du corps enseignant, le cloisonnement n'existe pas uniquement entre le secteur sourd et le secteur régulier. En effet, de source sûre, nous apprenons que le corps enseignant se divise, à Lucien-Pagé, en 5 groupes distincts n'ayant que peu ou pas de relations entre eux. Les groupes sont: les enseignants des matières académiques du secteur sourd, ceux des matières professionnelles du même secteur, les enseignants des matières académiques du secteur des entendants, ceux des matières professionnelles du même secteur et finalement les enseignants du secteur Professionnel Court.

Il est certain que les étudiants intégrés à des cours professionnels ou académiques ont des échanges, à l'intérieur de ces cours, avec des entendants. Mais, pour la masse des déficients auditifs, laquelle n'est pas "intégrée", qu'a-t-on prévu pour favoriser les contacts, aspect important dans le développement des habiletés sociales?

Le simple fait de la proximité physique ne produit pas infailliblement des liens entre les individus. Il serait naïf de croire que de placer ensemble des entendants et des déficients auditifs sans programme précis finira par faire naître chez ces derniers le besoin de s'intégrer au milieu entendant.

Finalement, l'intégration n'est pas un mouvement à sens unique: du déficient au non-déficient. L'intégration est la résultante des efforts combinés de l'exceptionnel et du normal. Bien qu'il faille constamment encourager le déficient à persévérer dans le chemin de l'intégration, le "normal" se doit aussi d'être ouvert et disponible.

F. Le recommencement continuel

Il est apparu que le projet ne réussissait pas toujours à donner suite, de manière ordonnée et surtout méthodique, à

beaucoup de suggestions et pistes découlant de différents comités. On sent une certaine discontinuité entre les propositions consignées dans les documents et la mise en pratique. En réalité, il semble que plusieurs recommandations aient été mises en application. Mais, c'est surtout l'absence d'un plan d'ensemble d'introduction et de suivi des améliorations qui se dégage de l'ensemble de l'expérience. La discontinuité s'applique principalement à l'enchaînement des recommandations d'une année à l'autre de telle façon que l'on est témoin d'une sorte de recommencement continuel.

Ce ne sont pas les bonnes idées qui ont manqué; c'est plutôt le contrôle de l'exécution. L'exemple de la recherche est utile ici: pour l'année 1973-74, le ministère de l'Education avait octroyé $60 000 pour un projet dont le titre était "intégration d'élèves sourds de niveau secondaire à une école polyvalente régulière de la C.E.C.M.". Quel a été l'aboutissement de ces efforts? Le plan semblait très bon mais, où en sont les résultats? Pour les années subséquentes, des sommes intéressantes ont été à nouveau consenties. A quoi ces recherches ont-elles mené? Et tout d'abord, où sont les rapports de ces recherches? Enthousiasmés par les titres de plusieurs de ces recherches, les auteurs de la présente évaluation ont constaté que quelques-uns n'avaient jamais abouti et que d'autres étaient introuvables. Quel contrôle

a-t-on exercé sur les recherches[1]?

L'exemple de la recherche est pertinent parce qu'il montre clairement le hiatus entre projet et exécution dont l'ensemble de l'expérience souffre. Dans d'autres secteurs, ce hiatus, bien qu'existant, est néanmoins plus diffus. Les rapports officiels donnent l'impression qu'il y a beaucoup de choses qui se font; en particulier, le rapport 1976-77 montre un souci de se conformer aux recommandations d'un comité qui avait fonctionné l'année précédente. Cependant, dans le concret, on ne trouve pas de suites "durables".

Notons que les remarques concernant le recommencement perpétuel s'appliquent principalement aux aspects non-matériels du projet. Il est évident que les négociations en vue d'implanter l'école et de développer les ressources matérielles du projet ont

---

[1] Toutefois, une remarque s'impose. Bien que consentis au début pour fins de recherche formelle, une partie des fonds a été employée à un genre de recherche plus pragmatique (recherche-action): amélioration de l'expérience par l'engagement de personnel qualifié hors norme. Ainsi, on ne pouvait pas, du moins pour cet aspect de l'effort de recherche, s'attendre à des rapports bien élaborés.

été menées rondement et avec un plan précis. Plus loin, en essayant de formuler un jugement global sur l'expérience, on aura à revenir sur ce point. Pour le moment, on doit prendre note que ce n'est pas toute l'expérience qui a manqué de contrôle, mais plutôt les aspects qui touchent à la pédagogie et aux rapports entre les visées et leur mise en opération.

On doit signaler, enfin, que l'année scolaire 1977-78 marque une nette amélioration dans la prise en charge rationnelle des aspects non-matériels du projet. Il existe cette année une volonté de déterminer, pour les années à venir, les bases d'une expérience articulée d'intégration. Le niveau actuel de réflexion et les intentions que l'on décèle laissent présager une actualisation plus suivie dans un proche avenir.

Les éléments que nous avons présentés sont ceux qui nous apparaissent comme les plus importants quant au fonctionnement du projet. Ces difficultés de fonctionnement, avec les contraintes structurelles, déterminent l'existence du projet. En résumé, nous pouvons dire que ces difficultés résultent principalement de l'absence d'une politique globale de l'intégration et que cette dernière est de la responsabilité de la polyvalente Lucien-Pagé. Remarquons que, depuis 1977-78, on tente d'apporter certains correctifs à la situation actuelle.

# CHAPITRE VI

## QUELQUES SUGGESTIONS POUR DES CHANGEMENTS A COURT ET MOYEN TERMES

Le chapitre précédent a préparé la voie à certaines orientations de changement pour une efficacité accrue du projet. Ce qu'on lira ici n'est pas foncièrement nouveau; au cours du travail d'enquête, plusieurs de ces éléments sont apparus clairement dans des entretiens. Le découpage de la recherche a permis de confronter plusieurs opinions, de vérifier leurs assises empiriques, etc. Ainsi, on a épousé, dans ce chapitre, plusieurs vues qui ont cours à la polyvalente. Dans ce sens, ce chapitre pourra apparaître comme du "réchauffé" et peut-être, s'interrogera-t-on quant à la valeur d'études qui montrent ce que l'on sait déjà.

Loin d'être une objection à la recherche, la reproduction des perceptions courantes à la polyvalente est en fait une garantie de la rigueur de l'étude. Il ne faut pas oublier que les auteurs, n'étant pas spécialistes de l'éducation du déficient auditif, ont dû construire patiemment le tout: de la revue de la littérature à l'identification des malaises et de leurs causes. La correspondance entre l'écrit et le perçu sur les aspects plus manifestes de l'expérience devrait modérer la critique de ses aspects latents (donc, moins vérifiables lors d'une première analyse) car ils ont aussi été soumis à l'épuration disciplinée.

Notons, cependant, que cette recherche évaluative est le premier effort (publié) cohérent d'analyse du projet d'intégration. Les rapports locaux consultés sont plutôt descriptifs et peu critiques; ils sont de plus rédigés à partir de la vision d'un secteur de l'école. Ce rapport est plus global faisant entrer dans sa composition non seulement les perceptions des acteurs mais aussi leurs comportements identifiés.

Les orientations qu'on soumettra à la suite sont assez générales; elles forment un canevas sur lequel peuvent venir se greffer les arrangements plus particuliers que les intéressés voudront bien formuler. Elles constituent des lignes de force qui pourraient être exploitées dans une perspective d'amélioration de l'expérience.

## 1. DETERMINATION DES OBJECTIFS ET DES CRITERES D'INTEGRATION

Comme on l'a mentionné, les évaluations de projets de l'Opération Renouveau montrent que l'efficacité des projets est souvent liée à la clarté des objectifs de départ. Il a également été souligné plus haut que l'on n'avait pas trouvé une formulation cohérente des objectifs du projet, partagée par l'ensemble des participants. La présentation la plus cohérente que l'on ait pu trouver fait appel à des objectifs importants. Bien que générale, elle

pourrait peut-être servir de point de départ à l'élaboration des objectifs du projet. Selon cette formulation, l'intégration devrait:

> "permettre à l'étudiant de se développer harmonieusement le plus possible[1]
>
> -devenir le plus autonome et indépendant possible dans la société où il vit et vivra demain
>
> -lui permettre de limiter ou surmonter au maximum les difficultés provoquées par son handicap". (Rapport 1976-77:52)

La détermination des objectifs de l'intégration devrait être précédée par une définition de ce qu'est l'intégration et des critères pour la favoriser. Malheureusement, ici encore, on n'a pas rencontré une position cohérente. La confusion sur ces 2 aspects est plus grande que dans le cas des objectifs du projet.

En effet, alors que vaguement on voulait, par les contacts avec les entendants, anticiper la vie adulte et fournir au déficient auditif les moyens d'y faire face, on ne sait pas trop en quoi consiste cette préparation ni comment on y aurait accès.

---

[1] Les soulignements de cette citation sont du rapport cité.

Dans cette même veine, il faudra repenser le placement et la supervision des déficients auditifs à l'extérieur de l'école. On pourrait envisager, dans l'immédiat, une action concertée et modeste selon les 3 hypothèses mentionnées plus haut lors de la discussion sur le placement. On pourrait ouvrir, dans la mesure du possible, certaines spécialisations potentiellement en demande chez les étudiants. On pourrait aussi informer l'étudiant des difficultés de réussir ailleurs et de la valeur de certaines options offertes à l'école[1].

Quant à l'aide offerte aux étudiants placés à l'extérieur, il serait peut-être nécessaire de réaménager les ressources existantes pour libérer d'autres enseignants itinérants. On se doit à très court terme, d'augmenter le nombre d'heures dont les étudiants bénéficient actuellement. On pourrait, enfin, demander aux étudiants de suivre toute la partie académique à l'école-mère. Cette suggestion

---

[1] Le Dr. Georges Fellendorf de l'association Alexander Graham Bell, suggère l'utilisation d'adultes sourds responsables pour discuter avec les jeunes déficients auditifs des choix occupationnels. Selon lui, cette mesure faciliterait le développement d'une attitude réaliste chez les jeunes face à leur choix occupationnel (communication privée).

exigerait une négociation avec les écoles intégrantes pour regrouper les heures d'atelier.

Ce sont quelques suggestions dont il est difficile pour les auteurs de mesurer l'ampleur et l'efficacité. Cependant, il est clair que parmi les aspects du projet à reconsidérer, le placement à l'extérieur devrait retenir une attention prioritaire.

Revenant plus spécifiquement au problème des objectifs et critères d'intégration, il faut remarquer à nouveau que ces aspects ont été largement débattus cette année. Les documents de travail consultés et les entrevues avec plusieurs responsables laissent présager la production d'une déclaration formelle sur ces 3 aspects. Cette déclaration, bien que sujette à des modifications, servirait de cadre pour les années à venir. Faut-il ajouter de nouveau que l'efficacité d'une expérience d'intégration est redevable, entre autres choses, à la clarté des buts et aux procédures d'intégration? (Birch, 1975)

Si les travaux du comité aboutissent à une formulation claire et précise de ces 3 aspects - comme il est permis de croire, - elle constituerait le premier document organique définissant l'expérience de Lucien-Pagé. Ce document (qui devrait aussi contenir une déclaration sur le genre d'approche privilégiée dans l'éducation

des déficients auditifs) identifierait l'expérience, la situant dans le courant international de changements dans l'éducation de l'exceptionnel.

Plus fondamentalement, il fournirait les bases pour les évaluations ultérieures car, il faut bien le noter, la présente analyse a souffert, dès le début, du manque d'un schéma formel relatif à l'expérience à évaluer. Si on a pu surmonter cette difficulté, c'est qu'on a moins porté l'attention sur l'efficacité du projet pour s'intéresser davantage à une description articulée de la dynamique des rapports à l'école.

## 2. APPROCHE GLOBALE A L'EDUCATION DES DEFICIENTS AUDITIFS

Il n'existe pas de politique ministérielle définie concernant le genre d'approche à l'éducation des déficients auditifs. Cette absence de politique se traduit au niveau local, par le flottement qu'on a souligné plus haut. Comme on l'a déjà dit, à l'école Lucien-Pagé, on est oraliste par défaut: cette approche est pour eux la plus facile à suivre dans les circonstances; elle n'a pas été non plus l'objet d'une prise de position réfléchie.

L'acceptation d'une approche par défaut est nuisible à la cohérence philosophique de l'entreprise. Il ne s'agit pas,

encore une fois, de défendre l'une ou l'autre des 2 grandes approches. Elles pourraient toutes les 2 donner de bons résultats, si on exploite à fond les possibilités de chacune. On connaît le succès du "Montreal Oral School for the Deaf", école qui utilise la méthode de l'oralisme. Par ailleurs, plusieurs recherches ont montré l'efficacité à divers points de vue de la communication manuelle (Stuckless & Birch, 1966; Meadow, 1967; Stevenson, 1964; Quigley & Frisina, 1961) et de la communication totale (Quigley, 1969).

Les tenants de la communication totale affirment que l'usage combiné des signes et de la parole n'empêche pas l'éclosion du langage parlé (Schlesinger & Meadow, 1972; Meadow, 1976).

En terme de fréquence relative des programmes utilisant l'oralisme ou la communication totale, une étude récente indique que la proportion de programmes du premier type décroît par rapport à ceux du deuxième type (Jordan, Gustason & Rosen, 1976).

Ce n'est donc pas <u>la</u> méthode, mais son choix réfléchi. A notre avis, l'école devrait prendre position face à ce choix fondamental afin de structurer les différentes démarches et de présenter un profil défini parmi les expériences d'éducation des déficients auditifs.

Bien sûr, le projet se heurte au même flottement au niveau élémentaire. C'est un autre aspect qui mériterait de faire l'objet d'une discussion, entre les deux organismes, pour réduire la desper-sion et le dépaysement des étudiants.

3. ADOPTION D'UNE STRATEGIE D'ANTICIPATION

Parmi les contraintes structurelles du projet, on a mentionné les caractéristiques de sa clientèle. Comme on le sait, les étudiants du projet arrivent à la polyvalente avec plusieurs carences tant au point de vue académique que social.

Même si les responsables du projet ne peuvent pas changer les caractéristiques de la clientèle, ils pourraient paradoxalement tirer profit de la situation actuelle pour améliorer l'avenir. Ainsi, l'école deviendrait en quelque sorte un laboratoire où on essaierait d'isoler les carences des étudiants dans le but de les prévenir dès les années de l'élémentaire.

Lorsqu'on parle avec différents membres du personnel, certaines difficultés des étudiants reviennent souvent: problème de conceptualisation, manque de vocabulaire, niveau très bas de lecture, etc. Il s'agirait alors de mieux cerner ces carences, de spécifier leurs liens (entre elles et avec d'autres éléments), de déterminer

à quel moment elles originent, de proposer des moyens de prévention, etc.

On a affirmé à plusieurs reprises, lors d'entrevues, que si l'école Lucien-Pagé avait eu le contrôle de l'élémentaire, ce serait différent aujourd'hui. La prise en charge de l'élémentaire par la C.E.C.M. est maintenant un fait accompli. Désormais, l'argument de la discontinuité élémentaire/secondaire peut se retourner contre ceux qui l'invoquaient pour s'excuser des faibles résultats académiques des déficients auditifs.

La clientèle actuelle présente aussi des problèmes de socialisation en raison de sa formation antérieure en institution. On devrait adopter, dans ce cas, la même stratégie que pour l'académique afin de pallier par anticipation, aux difficultés d'intégration. Il faudrait analyser la situation pour découvrir dans quelles zones l'intégration est facile ou difficile, c'est-à-dire, quels aspects soulèvent le plus de résistance de la part des jeunes, quels autres aspects sont les plus acceptés. Cette analyse permettrait d'orienter les essais d'intégration à partir de l'élémentaire en modifiant, si nécessaire, les habitudes éducationnelles de l'école élémentaire.

La codification des difficultés académiques et relationnelles est utile en autant, on peut s'en douter, que l'école élémen-

taire veuille coopérer avec la polyvalente. Dans le cas de réticences notables, ou carrément d'un refus, le travail des responsables du projet s'avérerait moins valable.

Il faut souligner que la collaboration entre l'élémentaire et le secondaire est préalable à une stratégie d'anticipation. Les responsables des 2 niveaux devraient faire tout leur possible pour consolider de bonnes relations de travail dans l'intérêt des déficients auditifs.

## 4. LE DECLOISONNEMENT DE LA POLYVALENTE

La stratégie d'anticipation portera fruit seulement dans quelques années. Entre temps, l'école doit s'occuper, de la meilleure manière possible, des jeunes qui la fréquentent. Comme il a été noté plus haut, ces jeunes ont des carences académiques et relationnelles évidentes. Que faire, à court terme, pour pallier à ces difficultés?

Les responsables du projet ont raison lorsqu'ils affirment que les carences sont quasi insurmontables lorsqu'on veut intégrer académiquement les jeunes. Ainsi, pour les quelques années à venir, on ne devrait pas trop insister sur cette intégration académique. Les déficients auditifs pourraient encore bénéficier d'une ségrégation académique sans pour autant aller à l'encontre des visées de

l'intégration. Ce qui semble plus adéquat, du moins pour le moment, c'est de favoriser l'intégration rela 'onnelle par un décloisonnement accru de la polyvalente.

Comment effectuer ce décloisonnement? Sans entrer en détail dans son opérationnalisation, on peut néanmoins en suggérer quelques grandes lignes. Tout d'abord, il n'y a pas de décloisonnement possible sans un engagement du personnel du secteur régulier dans l'éducation des déficients auditifs. Cet engagement peut se manifester de différentes façons: sensibilisation des étudiants au fait de l'exceptionnel[1], volontariat pour des sorties éducatives entendants/non-entendants, acceptation d'enseigner à des déficients auditifs, peut-être même pour quelques-uns, apprentissage de la communication totale, etc.

Du côté des administrateurs, le décloisonnement devrait viser l'intégration sociale du déficient auditif. On pourrait permettre, par exemple, à certains jeunes entendants intéressés, d'agir

[1] Soulignons l'excellente initiative de certains professeurs de formation humaine qui ont déjà amorcé un travail en ce sens. Cette initiative a eu des effets heureux. En effet, nous avons remarqué, chez la majorité des entendants rencontrés, une ouverture d'esprit et une absence de préjugés quant aux handicapés.

comme personne ressource dans les classes fermées de déficients auditifs ("reverse integration"). On pourrait favoriser les échanges de responsabilité entre les enseignants des 2 secteurs: pour un certain laps de temps, l'enseignant du secteur régulier enseignerait au secteur sourd et vice versa. L'enseignant du secteur régulier qui se prêterait à cette expérience, en plus de s'enrichir personnellement agirait ensuite comme animateur du milieu régulier[1].

Les mesures suggérées sont limitées. Elles ne sont présentées qu'à titre d'exemple. Toutefois, le message qu'elles véhiculent est très clair: ouverture de tous les secteurs de l'école à la problématique de l'éducation du déficient auditif en milieu régulier. Les responsables de l'école ont suffisamment d'imagination pour concrétiser le principe de la maximisation des échanges à l'intérieur de la polyvalente.

---

[1] Comme on peut facilement le constater, quelques unes de ces suggestions sont très difficiles à mettre en exécution étant donné la spécialisation des enseignants et plusieurs contraintes de leur convention collective.

## 5. LES PROGRAMMES D'ETUDES ET LES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES

Comme il a été indiqué déjà, les membres du projet ressentent vivement le manque de programmes spécifiques pour les déficients auditifs. On attribue, en partie, à cette absence, l'incapacité des finissants du secondaire d'obtenir la certification officielle.

Idéalement, les déficients auditifs devraient suivre le même programme que les entendants. Même en taxant le Montreal Oral School d'élitiste, on est contraint de constater que plusieurs de leurs étudiants obtiennent la certification de fin d'études. Il devient donc impérieux de trouver une solution à ce problème, jusqu'à ce qu'il existe une politique québécoise de prise en charge des déficients auditifs dès le plus jeune âge.

Il n'y a pas de formule magique pour permettre au plus grand nombre d'étudiants d'obtenir cette certification. Néanmoins, un aspect paraît important: toute formule de rechange ne devrait pas aboutir à procurer une certification à rabais. Ainsi, les programmes devraient rester le plus près possible des programmes réguliers. Le changement affecterait plutôt les <u>moyens</u> de rendre les élèves compétents.

La dernière affirmation pourrait sembler tautologique car ce sont ces moyens qui font actuellement défaut. Mais, même si le raisonnement paraît circulaire, c'est dans ce sens que les efforts devraient porter. Une stratégie à 2 versants semble appropriée ici: utilisation de formes d'enseignement plus adéquates et extension de la période d'apprentissage.

Le nombre restreint d'élèves par enseignant permet d'introduire un apprentissage individualisé où les tranches à maîtriser s'enchaînent logiquement et où, le passage à une tranche supérieure est conditionné par la réussite de la précédente. Cet enseignement peut épouser plusieurs formes, y compris celle d'un enseignement programmé. Le temps d'apprentissage est intimement lié au rythme d'apprentissage. Un déficient auditif pourrait réussir son cours secondaire en 5 ou 6 ans, alors qu'un autre prendrait plus de temps. Il serait nécessaire alors d'admettre que la fréquentation scolaire puisse prendre plus de temps que pour un élève entendant.

La certification s'obtiendrait progressivement. Les examens généraux de fin d'année céderaient la place à plusieurs examens périodiques cumulatifs correspondant aux différentes tranches du programme. Lorsque l'élève a réussi l'ensemble de tranches, il obtient la certification finale du secondaire. Les différents examens

partiels seraient sanctionnés par le ministère de l'Education. Le grand avantage de cette formule réside dans la réduction de la matière (par morcellement contrôlé) à une taille plus convenable pour les déficients auditifs sans nécessairement changer le contenu et l'étendue des programmes.

Dans cette stratégie, la Division des ressources et du développement de la C.E.C.M. devient un instrument de premier ordre. Les enseignants devraient y trouver les compétences et l'encouragement nécessaires à leur démarche. Un investissement d'énergies par cette Division est pleinement justifié par les besoins actuels de l'école dans ce domaine. De plus, l'expertise obtenue dans ce genre d'opération servirait probablement au travail d'ajustement de programmes pour d'autres catégories d'élèves handicapés.

Parallèlement à l'ajustement de programmes, un certain changement du régime pédagogique améliorerait peut-être l'apprentissage et le développement général des déficients auditifs. Le changement consisterait à assigner un groupe déterminé à un nombre restreint d'enseignants. En plus des avantages dont les élèves jouissent déjà concernant le régime pédagogique (groupes stables, par exemple), la réduction du nombre de modèles d'identification contribuerait à raffermir la personnalité de ces adolescents.

## 6. LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL

Même si dès le début du projet la formation du personnel était une préoccupation majeure, on n'a pas été en mesure jusqu'à présent, de finaliser un plan de redressement de la situation. On a déjà indiqué plus haut que l'école n'était pas à blâmer pour cette faille: malgré de nombreuses démarches, le ministère de l'Education n'a pas encore conçu une politique de formation et perfectionnement en dépit de l'intérêt manifesté par les universités.

La formation de tout le personnel (et non exclusivement le personnel enseignant) est nécessaire à un développement de la cohérence pédagogique qui manque chez plusieurs membres du personnel. La formation et le perfectionnement ne devraient pas être seulement académiques; ils pourraient tout aussi bien partir d'une analyse de l'expérience vécue à l'école. Le perfectionnement, en général, ferait partie intégrante de la tâche du personnel (avec libération lorsque nécessaire) et devrait pouvoir être converti en crédits en vue d'une certification universitaire. A cette fin, les universités intéressées à un programme de formation seraient invitées à accepter le principe d'une certification dans l'exercice. Il est entendu qu'elles auraient au préalable, participé à l'élaboration de ces stages de perfectionnement et recevraient des subventions appropriées du gouvernement.

Cette suggestion est certainement de l'ordre de l'idéal à atteindre. En attendant, il y a lieu d'investir dans la formation du personnel de l'école. La formule de stage à l'étranger semble être un excellent moyen; elle est, toutefois, très couteuse. De plus le choix des candidats peut être source de conflit à l'école. Néanmoins, il ne faudrait pas négliger ce moyen, surtout si la C.E.C.M. déclarait prioritaire le perfectionnement du personnel engagé dans l'éducation des déficients auditifs et y consacrait des budgets convenables. Dans cette hypothèse, et pour éviter des conflits, ce genre de perfectionnement serait ouvert aux candidats jugés les plus méritants par un comité "had hoc".

Les visites d'expérience d'intégration constituent aussi un bon moyen de perfectionnement. Mais les visites sans plan, sans retour sur les caractéristiques de l'endroit visité, en somme, sans un regard comparatif critique n'apporteraient pas grand-chose. Notons aussi que dans cette stratégie, le problème du choix des candidats, avec les conflits possibles, est également présent.

Indépendamment du moyen à utiliser[1], le principe d'une allocation prioritaire de ressources au perfectionnement du personnel en place ne devrait pas faire de doute. Dans ce genre de projets éducatifs, c'est souvent la qualité du personnel engagé qui est déterminante. Même si l'on ne voyait pas d'effets immédiats, investir dans le perfectionnement devrait se traduire finalement par une amélioration de l'efficacité.

---

[1] Comme on peut s'en douter, il existe bien d'autres moyens de perfectionnement. A ce sujet, il serait profitable de consulter les responsables du perfectionnement à la C.E.C.M.: leur expertise est certainement fort utile à l'élaboration d'un plan rationnel de perfectionnement. A titre provisoire, ils suggèrent l'observation et l'analyse de la tâche; la mise sur pied d'ateliers pédagogiques, une meilleure utilisation d'inter-étapes, etc.

# CONCLUSION

Cette étude évaluative a essayé de présenter l'expérience d'intégration de Lucien-Pagé à partir des dimensions que les données disponibles permettaient de construire. Essentiellement, l'évaluation appartient aux analyses organisationnelles utilisant l'approche systémique. En effet, on ne s'est pas contenté uniquement de décrire la structure et le fonctionnement de l'expérience; on a voulu en plus, la situer dans un contexte plus global en insistant sur un ensemble de contraintes qui l'ont conditionnée. Dans cette conclusion, on ne reprendra pas les développements antérieurs; on s'attachera surtout à relever quelques points très généraux, renvoyant le lecteur au texte pour l'analyse spécifique de l'expérience.

Même si certains jugements de ce rapport pourraient alimenter une vision négative de l'expérience, il est pour nous évident qu'elle est toujours valable. Les analyses et pistes de changements proposées, bien que s'attaquant à des carences identifiées, ne remettent pas en cause l'existence de l'expérience. Le courant d'intégration est, à notre avis, irréversible[1]. Il est clair que certains initiateurs et responsables de l'expérience se sont illusionnés, au départ, sur la valeur de l'expérience. Au début, le directeur général du temps voyait l'école comme une "institution vedette" un lieu de

[1] Dans plusieurs pays, les déficients, les déficients auditifs reçoivent leur éducation de plus en plus en milieu régulier (Oyer, 1976)

recherche et d'expérimentation d'envergure internationale[1]. On a vu très grand, si bien qu'à un certain moment, on a discuté de la possibilité de construire une résidence attenante à l'école. Les résultats bien qu'ils ne soient pas à la mesure des attentes initiales, ne remettent aucunement en cause l'expérience. L'idée d'intégration de l'enfance exceptionnelle, en philosophie et en pratique, ne semble pas être une mode du temps. C'est peut-être l'application inconditionnée du principe de l'intégration qui est à rejeter et non le principe lui-même.

L'affirmation précédente est très importante parce que les auteurs croient qu'un réaménagement dans la lancée des suggestions du chapitre VI devrait se traduire par une nette amélioration de l'ensemble. Ce rapport ne doit, ni dans ses intentions ni dans son contenu, être utilisé pour défendre un retour à la formation en milieu séparé. Ce sont le faux départ de l'expérience et les contraintes que cette dernière a subies et subit encore qui expliquent une partie des difficultés du projet. Souvent, ces contraintes, on l'a bien vu, ne dépendent pas de la volonté des participants au projet. De plus, nos critiques touchant d'autres aspects plus reliés à la responsabilité de l'école ne doivent pas être prises comme un désaveu de l'expérience. Ce n'est donc pas par un retour à la formation en milieu séparé qu'on

---

[1] Signalons que cette idée n'était pas nécessairement partagée par tous les administrateurs reliés de plus près à la conception et developpement du projet.

améliorera l'éducation des déficients auditifs mais plutôt par une reformulation et un réalignement de l'expérience d'intégration.

Une fois établi le principe de la validité de l'expérience, il reste néanmoins que les efforts devraient porter maintenant dans un sens quelque peu différent. Alors que jusqu'à présent, les efforts ont porté sur des aspects matériels et administratifs (l'épaisseur des dossiers consultés témoigne du volume des échanges sur ces aspects), ils devraient désormais porter sur des aspects pédagogiques et organisationnels.

Pour un bref rappel, du côté pédagogique (le terme pédagogique ayant ici un sens très large), les efforts pourraient s'orienter vers une stratégie d'anticipation (codification des difficultés existantes au secondaire pour établir des palliatifs à l'élémentaire), l'amélioration des programmes et l'introduction de certaines innovations, le développement d'une approche cohérente à l'éducation des déficients auditifs et le perfectionnement du personnel en place. Du côté organisationnel, les efforts pourraient porter sur un plus grand décloisonnement de la polyvalente (pour faciliter les aspects relationnels du projet), la détermination des objectifs à poursuivre et l'élaboration des critères, procédures et contrôles de l'intégration.

Comme les ressources sont toujours restreintes, la somme de travail investie dans la négociation des ententes (i.e., les aspects matériels et administratifs du projet) limitait grandement la disponibilité du personnel pour l'analyse et discussion des aspects pédagogiques et organisationnels. C'est désormais le temps de se consacrer à une révision réfléchie de ces aspects. Après les efforts (et les illusions) des premières années, le projet a besoin d'un second souffle, d'un nouvel élan.

Déjà, ce nouvel élan est visible dans plusieurs tendances actuelles du projet. Sans connaître les résultats des travaux du Comité d'intégration, on peut néanmoins affirmer qu'ils sont orientés dans la bonne direction, s'attaquant à plusieurs points que ce rapport a montré déficients. Parallèlement, l'administration locale essaie de développer un esprit de concertation entre l'élémentaire et le secondaire. De la part de l'administration centrale, on perçoit une volonté de faire valoir à Québec la nécessité de politiques définies sur l'éducation des déficients auditifs ainsi qu'un intérêt dans l'amélioration des approches et outils pédagogiques.

Cet ensemble d'efforts devrait se traduire par des changements intéressants. Toutefois, une ombre est présente dans ce tableau de renouveau: la politique de décentralisation du ministère des

Affaires sociales. Cette politique, si elle suit la version rédigée pour consultation (Héroux, 1977), aura des répercussions notables sur la vocation de l'école Lucien-Pagé.

Sous cet aspect, l'avenir de Lucien-Pagé, parce qu'il apparaît incertain, devient de plus en plus une préoccupation pour le personnel enseignant. Ce n'est pas notre but de critiquer la politique proposée de décentralisation[1]. Cette politique a été analysée, dans le présent rapport, à partir de son impact possible sur le projet. De ce point de vue, Lucien-Pagé se verrait, peut-être même à moyen terme, devenir une école spéciale pour déficients auditifs non intégrables. En effet, il est plausible de penser que les commissions scolaires se départiraient des cas les plus difficiles. De l'avis des responsables de l'I.S.M., même sans politique définie par le Ministère, ce mouvement est déjà perceptible au niveau élémentaire. Un tel mouvement, s'il était en plus encouragé par une politique de décentralisation poussée, viendrait saper les efforts consentis et le nouvel élan du projet de Lucien-Pagé.

---

[1] Il doit exister, à notre avis, un préalable à la décentralisation: une étude exhaustive portant sur la prévalence de la déficience auditive et de sa distribution régionale. Il ne suffit pas de connaître les ressources existantes dans le milieu, il faut aussi connaître le nombre de déficients auditifs dans le territoire.

Compte tenu des circonstances décrites dans ce rapport, le personnel du projet a fourni un effort valable. D'ailleurs, les parents interviewés, bien que souvent non-réalistes face à l'avenir de leurs enfants, sont généralement satisfaits de l'école. Ils pensent que c'est mieux pour leurs enfants de vivre dans un milieu où les échanges avec les entendants sont encouragés et possibles. Lorsque quelques parents comparent leurs enfants ayant des déficiences auditives (certains parents interviewés avaient plus d'un enfant déficient auditif), ils notent que ceux qui fréquentent le projet leur paraissent plus débrouillards. S'agit-il de l'exception ou de la règle générale? On n'est pas en mesure d'affirmer l'une ou l'autre. Les parents interviewés sont toutefois presqu'unanimes à considérer le projet, de par ses orientations et ressources matérielles, apte à fournir une bonne éducation.

Après la consolidation des démarches ayant trait à l'administration et aux ressources, le temps est mûr pour un nouveau départ. Certaines tentatives qui ont vu le jour en 1977-78 montrent que le projet s'est déjà engagé dans la voie du renouvellement. Il est à souhaiter que ce rapport, pris comme instrument de réflexion et d'action, contribue, à sa façon, à ce nouvel élan et permette ainsi de mieux relever le défi de l'intégration.

# BIBLIOGRAPHIE


BIRCH, Jack W.

Hearing-Impaired Children in the Mainstream. Minneapolis, The Council for Exceptional Children, 1975.

BLAU, P.

"A Formal Theory of Differentiation in Organizations". American Sociological Review, 35 (1970): 201-218.

BOATNER, E.B.

"The Need of a Realistic Approach to the Education of the Deaf". Paper given to the joint convention of the California Association of Parents of Deaf and Hard of Hearing Children, California Association of Teachers of the Deaf and Hard of Hearing and the California Association of the Deaf, Novembre 1965.

BREUNIG, Lathan et NIX, Gary W.

"Historical and Educational Perspectives" dans Gary W. Nix (ed.) The Rights of Hearing-Impaired Children, The Volta Review, no 5, 79 (1977): 263-269.

CLARK, Burton

The Open Door College. New-York, McGraw-Hill, 1960.

CRESPO, Manuel et COURNOYER, Monique

Ecole polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1978.

CYERT, R.M. and MARCH, J.G.

A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs, 1963.

DEER, C. Brooklyn and GABARRO, John.

"An Organizational Contingency Theory for Education". Educational Administration Quarterly, 8 (1972): 26-43.

DEWAR, Raymond

"L'intégration.... et les sourds". Le Sourd Québécois 50 (1977): 11-12.

EMERY, F.E. and TRIST, E.L.

"The Causal Texture of Organizational Environment". Human Relations, 18 (1965): 21-32.

FURTH, H.G.

Thinking without Language. New York, The Free Press, 1966.

GOFFMAN, Erving

Asylums. New York, Anchor Books edition, 1961

GOOFMAN, Erving

La mise en scène de la vie quotidienne, La présentation de soi. Paris, Ed. de Minuit, 1973 (Traduit par Acardo).

GRENIER-PELLETIER, Ginette et PAQUETTE, Nicole.

Les projets d'intervention au Secondaire en milieux-socio-économiquement faibles. Volume III-1976-77, Document 2, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal. octobre 1977.

HEBERT, Gérard

"Projet d'intégration de 500 élèves sourds à 2000 élèves entendants à l'école secondaire polyvalente Lucien-Pagé pour septembre 1974", mars 1974.

HEROUX, Jacques

Plan quinquennal (1977-1982) Services aux enfants handicapés moteurs et/ou sensoriels. Plan de services aux aux enfants déficients auditifs. Québec, ministère des Affaires sociales, mars, 1977.

HARVEY, Edward

"Technology and the Structure of Organization". American Sociological Quarterly, 33 (1968): 247-259.

JORDAN, I.K. GUSTASON, G. and ROSEN, R.

"Current Communication Trends at Programs for the Deaf". American Annals of the Deaf. 121 (1976): 527-532.

KATZ, Daniel and KAHN, Robert L.

"Open-Systems Theory" in Oscar GRUSKY and George A. Miller The Sociology of Organizations: Basic Studies. New-York, The Free Press, 1970, pp. 149-158.

LAPERRIERE, Anne

La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles. Montréal, C.E.C.M., Division des services spéciaux, 1975.

LAPERRIERE, Anne

Les mères face à l'école en milieux populaires, Montréal, C.E.C.M., Division des services spéciaux, 1977.

LAWRENCE, P.R. and LORSH, J.W.

Organization and Environnement. Boston, Harvard Business School, Division of Research, 1967.

LING, Daniel, LING, Agnes H. and PFLASTER, Gail

"Individualized Educational Programing for Hearing Impared-Children". The Volta Review, no 4, 79 (1977): 204-230.

LENNEBERG, E.H.

"The Biological Foundations of Language". Hospital Pratice, 2 (1967): 59-67.

MARCH, James G. and SIMONS, Herbert A.

Organizations. New-York, John Wiley & Sons, 1958.

MARTIN-LAVAL, Henri

Entraînement à l'assertation d'adolescents sourds intégrés au niveau secondaire. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de psychologie, automne 1977.

MEADOW, Kay

The Effect of Early Manual Communication and Family Climate. Thèse de doctorat. University of California, 1967.

MEADOW, K.P.

Personality and Social Development of Deaf Persons" in B. Bolton (Ed.) Psychology of Deafness for Rehabilitation Counselors. Baltimore, Md.: University Park Press, 1976 pp. 67-80.

McCLURE, W.J.

"Current Problems and Trends in the Education of the Deaf". Deaf American, 1966, pp. 8-14.

MESSINGER, Sheldon L.

"Organizational Transformation: A Case Study of Declining Social Movement". American Sociological Review, 20 (1955): 3-10.

MONGEAU, Jean-Claude

L'intégration scolaire et sociale de l'enfance exceptionnelle: application à l'enfant sourd. Thèse de doctorat. Université de Montréal, 1974.

NIX, Gary W.

"The Least Restrictive Environment" dans Gary W. Nix (Editeur), The Right of Hearing-Impaired Children. The Volta Review no. 5, 79 (1977a): 287-295.

NIX, Gary W.

"Mainstream Placement Question Check List" dans Gary W. Nix (Editeur), The Rights of Hearing-Impaired Children. The Volta Review, no. 5, (1977b): 345-347.

OYER, H.J. (ed)

Communication for the Hearing-Impaired Handicapped: An International Perspective. Baltimore, Md.: University Park Press, 1976.

PERROW, Charles

Complex Organizations; A Critical Essay. Foreman & Company, 1972.

QUIGLEY, S.P. and FRISINA, D.

Institutionalization and Psycho-Educational Development of Deaf Children. Minneapolis, Council for Exceptional Children Research Monograph, Series A, No. 3, 1961.

QUINGLEY, S.P.

"The Influence of Fingerspelling on the Development of Language Communication and Educational Achievement in Deaf Children". American Annals of the Deaf, 1969.

RAPPORT 1976-1977

Comité d'intégration, Polyvalente Lucien-Pagé, septembre 1977.

ROETHLISBERGER, F.J. and DICKSON, W.J.

Management and the Worker, Cambridge, Harvard University Press, 1943.

SCHLESINGER, H.S. and MEADOW, K.P.

Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health Berkeley, University of California Press, 1972.

SELZNICK, Philip

TVA and the Grass Roots. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1949.

STEVENSON, E.A.

A Study of the Educational Achievement of Deaf Parents. Berkeley, University of California Press, 1972.

STRAUSS, Anselm, SCHATZMAN, Leonard, BUCHER, Rue, EHRLICH, Danuta and SABSHIN, Melvin, Psychiatric Ideologies and Institutions. London, The Free Press of Glencoe, Collier-MacMillan Ltd, 1964.

STUCKLESS, E.R. and BIRCH, J.W.

"The Influence of Early Manual Communication on the Linguistic Development of Deaf Children". American Annals of the Deaf, 111 (1966): 452-462.

VERNON, M.

"Fifty Years of Research on the Intelligence of the Deaf and Hard of Hearing. A Survey of the Literature and Discussion of Implications". Journal of Rehabilitation of the Deaf, 1 (1968): 1-11

VON BERTALANFFY, L.

Problems of Life. New-York, Harper & Row, 1960

VON BERTALANFFY, L.

Modern Theories of Development. New-York, Harper & Row, 1962.

VON BERTALANFFY, L.

"General System Theory-A Critical Review" in Joseph A. Litterer (ed). Organizations: Systems, Control and Adaptation. Vol. 2, Wiley, 1969.

WALLACE, Graeme

Etude canadienne sur la surdité et les troubles de l'ouïe, Toronto, Conseil canadien pour la réadaptation des handicapés, mars 1973.

WEBER, Max

The Theory of Social and Economic Organization. New-York, The Free Press, 6th Printing, 1969, pp. 329-341.

WOODWARD, Joan

Industrial Organization. London, Oxford University Press, 1965.

WRIGHTSTONE, J.W., ARANOW, M.S. and MUSKOWITZ, S.

"Developing Reading Test Norms for the Deaf Child". American Annals of the Deaf, 108 (1963): 311-316

ZALD, Mayer N. and ASH, Robert

"Social Movement Organizations: Growth, Decay and Change", Social Forces, 44 (1966): 327-341.